

# Forord

Lillegården kompetansesenter gjennomførte i 2006 en kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak på ungdomstrinnet. Målgruppen for tiltakene både på ungdomstrinnet og barnetrinnet er elever som viser problematferd i skolekonteksten og har lav motivasjon for tradisjonelt skolearbeid. Kartleggingen i 2006 avdekket at slike tiltak var relativt vanlig på mange skoler og at mer enn 1,3 % av alle elevene på ungdomstrinnet fikk deler av, eller hele sin opplæring i slike tiltak. Kartleggingen viste dessuten at det sannsynligvis var et betydelig antall slike tiltak også på 1.-7. trinn. Kunnskapen om slike tiltak på barnetrinnet er mangelfull.

I NOU (2003:16) I første rekke, blir den manglende nasjonale oversikten påpekt: *”Parallelt med nedbyggingen på statlig nivå har det foregått en nyetablering av spesialklasser, alternative skoler og forsterkede skoler. Det kan derfor være vanskelig å finne helt pålitelige data om antallet. I de fleste kommuner og fylker finnes det alternative opplæringstilbud for elever med atferdsvansker”* (s. 91).

Hovedhensikten med denne kartleggingen har vært å lage en oversikt over forekomst, organisering og antall elever i slike tiltak i norske grunnskoler med elever på 1.-7. årstrinn. En slik oversikt er et nødvendig grunnlag for videre undersøkelser av mer kvalitativ karakter.

Tilstedeværelsen av slike tiltak i skolen kan utfordre grunnholdningen om en inkluderende skole og derved også prinsippet om elevenes deltakelse i det skolefaglige og sosiale fellesskapet i skolen. Skolen skal gi rom for alle og se den enkelte, men kan vi si at alle er med? Dette spørsmålet har gitt opphav til rapportens tittel: *Er alle med?*

Smågruppetiltak kan betraktes som å ligge i skolens randsone både ideologisk, pedagogisk, innholdsmessig og når det gjelder fysisk plassering. Er tiltakene gode eksempler på regjeringens ønske om å snu en vente-og-se-holdning i skolen og et svar på kravet om tidlig innsats? Bidrar smågruppetiltakene til inkludering og deltakelse i skolefaglig og sosialt fellesskap? Eller bidrar tiltakene til segregering og marginalisering av elever? Datamaterialet i denne kartleggingen gir ikke grunnlag for entydige svar på disse spørsmålene. Vi har som mål at rapporten skal gi oversikt over hva slags tiltak som finnes og samtidig være et bidrag i debatten om etablering av nye smågruppetiltak og om bruken av de tiltakene som allerede eksisterer.

Vi retter en stor takk til velvillige rektorer og lærere som i en travel hverdag har bidratt til å gjøre denne kartleggingen mulig. Vi takker også vår entusiastiske og gode kollega Kirsti Tveitereid på Lillegården kompetansesenter som har lest korrektur og kommentert arbeidet underveis. Vi vil også takke Utdanningsdirektoratet for velvillighet i forbindelse med våre spørsmål vedrørende skole- og utdanningsstatistikk.

*Porsgrunn, den 4. desember 2011*

*Hanne Jahnsen*

*Svein Nergaard*

*Nina Grini*

© Lillegården kompetansesenter, Porsgrunn 2011

ISBN 978-82-997373-8-8

Layout/trykk: Wera as, Porsgrunn

# Innhold

<b>Sammendrag</b> .....	7
<b>Kapittel 1 INNLEDNING</b> .....	11
<b>1.1 Definisjon</b> .....	13
<b>1.2 Avgrensning</b> .....	15
<b>1.3 Rapportens oppbygging</b> .....	16
<b>Kapittel 2 SMÅGRUPPEBASERTE OPPLÆRINGSTILTAK</b> .....	18
<b>2.1 Tilpasset opplæring</b> .....	19
<b>2.2 Elevenes rettigheter og juridiske forhold</b> .....	23
<b>2.3 Omdisponeringen av timer</b> .....	24
<b>2.4 Om bruk av alternative opplæringsarenaer</b> .....	25
<b>Kapittel 3 DESIGN OG METODE</b> .....	29
<b>3.1 Formålet med kartleggingen</b> .....	29
<b>3.2 Informasjonsinnhenting</b> .....	29
<b>3.3 Utvalg og informanter</b> .....	31
<b>3.4 Kartleggingens tre informantgrupper</b> .....	31
<b>3.5 Svarprosent og representativitet</b> .....	32
<b>3.6 Svarprosent fordelt på fylker</b> .....	33
<b>3.7 Analyse av datamaterialet</b> .....	34
<b>3.8 Kartleggingens gyldighet og pålitelighet</b> .....	36
<b>Kapittel 4 FOREKOMST OG ORGANISERING AV TILTAKENE</b> .....	41
<b>4.1 Forekomst</b> .....	41
<b>4.2 Fordeling av smågruppetiltak fylkesvis</b> .....	42
<b>4.3 Etableringstidspunkt for smågruppetiltak</b> .....	44
Likheter og forskjeller mellom ulike typer tiltak .....	45
<b>4.4 Heltids- og deltidstiltak</b> .....	45
<b>4.5 Oppsummering og drøfting</b> .....	46
Forekomst av smågruppetiltak .....	47
Etableringstidspunkt .....	47
Hvor i landet finnes det smågruppetiltak? .....	49
Deltids- og heltidstiltak .....	50

<b>Kapittel 5 ELEVGRUNNLAG .....</b>	<b>53</b>
<b>5.1 Antallet elever i smågruppetiltak på barnetrinnet .....</b>	<b>53</b>
Antall elever – likheter og forskjeller mellom tiltakene .....	54
<b>5.2 Elever fordelt på antall dager i tiltakene .....</b>	<b>55</b>
<b>5.3 Elever fordelt på klassetrinn .....</b>	<b>56</b>
<b>5.4 Fordelingen av gutter og jenter .....</b>	<b>58</b>
<b>5.5 Etnisitet .....</b>	<b>58</b>
<b>5.6 Varighet av opplæringstilbudet .....</b>	<b>59</b>
<b>5.7 Tilbakeføring til ordinær skole/gruppe/klasse .....</b>	<b>59</b>
<b>5.8 Oppsummering og drøfting .....</b>	<b>60</b>
Elevgrunnlag .....	60
Alderssammensetning .....	63
Kjønn og etnisitet .....	64
Varighet av tilbudet og tilbakeføring til ordinær klasse .....	65
<b>Kapittel 6 ORGANISERING OG AKTIVITETER.....</b>	<b>68</b>
<b>6.1 Fordeling av tidsbruk i undervisningen .....</b>	<b>68</b>
<b>6.2 Innlæring av sosiale ferdigheter .....</b>	<b>70</b>
<b>6.3 Gruppesammensetning .....</b>	<b>71</b>
<b>6.4 Tilbud til andre elever .....</b>	<b>73</b>
<b>6.5 Oppsummering og drøfting .....</b>	<b>75</b>
Fordeling av tidsbruk i undervisninga .....	75
Trening av sosiale ferdigheter .....	76
Gruppesammensetning .....	77
Tilbud til andre elever .....	78
<b>Kapittel 7 INNTAKSPROSEDYRER, FRIVILLIGHET OG BEGRUNNELSER .....</b>	<b>80</b>
<b>7.1 Innsøkende instans .....</b>	<b>80</b>
Likheter og forskjeller mellom tiltakene .....	81
<b>7.2 Bestemmelse om inntak .....</b>	<b>82</b>
Likheter og forskjeller mellom tiltakstypene .....	84
<b>7.3 Ansattes grad av medbestemmelse ved inntak .....</b>	<b>84</b>
Likheter og forskjeller mellom ulike type tiltak .....	85
<b>7.4 Smågruppetiltak – et frivillig skoletilbud? .....</b>	<b>85</b>
Likheter og forskjeller mellom tiltakstypene .....	86
<b>7.5 Begrunnelser for inntak .....</b>	<b>87</b>
<b>7.6 Individuell opplæringsplan .....</b>	<b>88</b>
<b>7.7 Inngåelse av avtale eller kontrakt .....</b>	<b>89</b>
Likheter og forskjeller mellom tiltakstypene .....	90
<b>7.8 Samarbeid med ordinær skole .....</b>	<b>90</b>
Likheter og forskjeller mellom ulike typer tiltak .....	91

<b>7.9 Oppsummering og diskusjon</b> .....	92
Innsøkende innsats .....	92
Beslutning om deltakelse .....	93
Innflytelse på innsøking .....	93
Frivillighet .....	93
Hovedbegrunnelser for inntak .....	95
Enkeltvedtak i smågruppetiltak .....	96
Kontrakter .....	97
Veiledning eller opplæring av ansatte i vanlig skole .....	98
<b>Kapittel 8 ANSATTE I SMÅGRUPPENE</b> .....	100
<b>8.1 Antall årsverk og antall elever pr. ansatt</b> .....	100
<b>8.2 Antall ansatte, kjønn og utdanning</b> .....	101
<b>8.3 Oppsummering og drøfting</b> .....	102
Årsverk og antall elever pr årsverk .....	102
De ansattes utdanning .....	104
Andel menn og kvinner .....	106
<b>Kapittel 9 NYE TILTAK UTVIKLES I KOMMUNENE</b> .....	109
<b>9.1 Ambulerende team</b> .....	109
<b>9.2 Inn på tunet</b> .....	111
<b>Kapittel 10 AVSLUTTENDE DRØFTING</b> .....	114
<b>10.1 Ulike forklaringsbidrag til forekomst av smågruppetiltak i skolen</b> ....	115
Tvetydige signaler i skolens styringsdokumenter .....	115
Profesjonalisering av yrkesgrupper i skolen .....	115
Selvbevaringsmekanismer .....	116
Spesialundervisning som strukturell rekrutteringsmekanisme .....	116
Komplementaritetsteorien .....	116
Stereotypisering av elevatferd .....	117
Skolens sosialisering- og oppdragelsesverdier .....	118
Faglige prestasjoner og resultater .....	118
<b>10.2 Smågruppene – er det god tilpasset opplæring?</b> .....	118
<b>10.3 Smågruppetiltak for de praktiske elevene?</b> .....	120
<b>10.4 Smågruppetiltak – er det god spesialundervisning?</b> .....	124
<b>10.5 Smågruppetiltak – arbeid med sosial kompetanse</b> .....	126
<b>10.6 Smågruppetiltak – et frivillig tilbud?</b> .....	129
<b>10.7 Avsluttende kommentarer</b> .....	130
<b>Referanser</b> .....	132
<b>Vedlegg</b> .....	138



## Sammendrag

Kartleggingen av smågruppetiltak på barnetrinnet (1.–7. kl) ble gjennomført i februar/mars 2010 av Lillegården kompetansesenter. Målgruppen for tiltakene er elever som viser problematferd og/eller lav motivasjon for skolearbeid eller andre tegn på manglende trivsel og tilpasning i skolen. Det er ikke tidligere gjort en slik kartlegging på 1.–7. trinn og hensikten er derfor å skaffe ny kunnskap om denne typen smågruppebaserte opplæringstiltak på barnetrinnet i norske grunnskoler.

Undersøkelsen henvendte seg til alle offentlige norske grunnskoler som hadde undervisning for elever fra 1.–7. klasse. Kartleggingen fant totalt 226 smågruppetiltak. 122 tiltak var internt organisert og 19 tiltak var såkalte eksterne tiltak. 25 skoler oppga ikke organisasjonsform på de innmeldte tiltakene. Videre fant vi 60 tiltak som ga opplæring til målgruppa, men som er administrert på annen måte enn av en grunnskole. Dette er for eksempel *inn på tunet*-tiltak på gårdsbruk (se kapittel 9).

Forekomsten av tiltak er ujevn både i forhold til geografi, elevtall og antall skoler i fylket. Ser vi på tiltakstettheten i forhold til antall skoler er det Rogaland som har flest tiltak. Finnmark og Sogn og Fjordane har færrest rapporterte tiltak. Det er grunn til å anta at tilveksten av smågruppetiltak er stor og skolenes rapportering til GSI bekrefter også dette.

De selvstendige tiltakene kan sammenlignes med tradisjonelle alternative skoler, og på barnetrinnet ble det registrert 60 slike tiltak. 46 % av disse var *inn på tunet*-tiltak. I 2006 ble det i kartleggingen av smågruppetiltak på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006) registrert noen få tiltak knyttet til gårdsbruk.

Om lagt 1400 elever fikk hele eller deler av sin opplæring i et smågruppetiltak på barnetrinnet i 2010. Dette utgjorde 0,4 % alle elevene på barnetrinnet samme år. 75 % var gutter og det var noen fler elever med ikke-norsk etnisk bakgrunn enn på barnetrinnet i grunnskolen forøvrig. Over halvparten (54 %) av tiltakene på barnetrinnet var internt organisert og 75 % av tiltakene deltidstiltak. 90 % av elevene hadde deltids plass i tiltakene og av disse var 59 % av elevene i tiltakene en dag eller mindre pr uke.

Kartleggingen på ungdomstrinnet i 2006 viste at gjennomsnittsalderen til elever i tiltakene var gått betydelig ned de siste 15 årene. Kartleggingen

på barnetrinnet i 2010 viser at elever helt ned i 1. klasse er i slike tiltak både på deltid opp til 4 dager pr uke. Likevel var det først og fremst de eldste elevene på barnetrinnet som var i slike tiltak. 7. klassinger utgjorde 34 % av de elevene som gikk i tiltak og 4 % gikk i 1. klasse. Elevtallet i smågruppene på barnetrinnet økte med økende alder og veksten var størst fra 4. til 5. klasse.

Om lag 25 % av tiltakene oppga at de hadde like mye av teori som praktiske aktiviteter i tiltakene. Litt mer enn 10 % av tiltakene rapporterer at de bare gjør enten det ene eller det andre. Den største gruppen tiltak, nesten 35 %, oppgir at de bruker 25 % av tiden til teori og 75 % til praktiske aktiviteter. Litt mer enn 25 % oppgir at de bruker 75 % av tida til teori og 25 % til praktiske aktiviteter. Det synes å være en tendens til at interne tiltak har mer teoriundervisning enn eksterne og selvstendige tiltak. Rundt 80 % av tiltakene oppgir at de driver systematisk utvikling av elevenes sosiale ferdigheter.

Veilederne om problematferd (Nordahl, Manger, Sørli og Tveit 2003a) sier at et av kriteriene for suksess i slike tiltak er heterogent sammensatte elevgrupper. Nesten 2/3 er enig at man setter sammen elever med ulike type atferd og ca. 40 % av disse var helt enig påstanden. Elevenes interesser hadde også stor betydning for sammensetningen, samt at det både var gutter og jenter i tiltaket. Det er en klar tendens at skolene setter sammen heterogene grupper. Dette understrekes ved at 63 % av tiltakene oppgir at de gir tilbud til andre elever enn målgruppen gjennom kurs, og at elever som har plass i tiltakene kan ta med seg venner. Svært mange tiltak (66 %) sier at de noen ganger *må* ta imot elever, 25 % er helt uenig dette. Spredningen i materialet kan tyde på at det eksisterer svært ulike forståelser av hvilke oppgaver et smågruppetiltak skal ha. De mest vanlige begrunnelsene for at elever får tilbud i et smågruppetiltak er lav motivasjon for skole, fagvansker og fysisk og verbalt utagerende atferd.

Det er først og fremst foreldre og kontaktlærere som søker elevene inn i tiltakene og bestemmelsen om deltakelse skjer via enkeltvedtak for 56 % av tiltakene, 44 % av tiltakene oppgir at rektor tar denne avgjørelsen. Det er mer vanlig med enkeltvedtak i selvstendige tiltak (73 %) enn i interne tiltak. Videre har ca. halvparten av elevene i tiltakene IOP og 15 % har annen form for skriftlig plan. Halvparten av tiltakene lager dessuten en skriftlig avtale eller kontrakt om deltakelsen i tiltakene mellom tiltaket og elever og/eller foreldre.

Om lag 30 % av tiltakene på ungdomstrinnet oppga at de drev kompetanseheving av personalet ved elevenes hjemmeskole. På barnetrinnet



oppgir ca. 50 % av tiltakene at de drev en eller annen form for kursvirksomhet eller veiledning rettet mot lærere i ordinær skole. De fleste veiledet eller holdt kurs i forbindelse med utfordringer rundt enkeltelever som enten hadde plass i tiltaket eller de hadde hele sin opplæring i ordinær klasse.

Gjennom arbeidet med smågruppetiltakene har vi sett at det utvikles en ny tiltakstype som forsøker å møte elevenes behov og skolens utfordringer på nye måter. Dette er tiltak som i hovedsak arbeider med samme målgruppe som smågruppetiltakene. Med dette som utgangspunkt gir vi i kapittel 9 en kort beskrivelse av disse nye tiltakene slik vi har møtt dem.

Kritikere har ofte en betraktning om at all organisering av smågruppetiltak er en konsekvens av at skoler har et «smalt perspektiv» på tilpasset opplæring, og at resultatet derfor blir at elevene marginaliseres og skyves ut av fellesskapet. I denne kartleggingen ser vi at en del tiltak gjør pedagogiske vurderinger, ikke bare på individnivå, men også på organisasjonsnivå og på kulturelt nivå. Gruppene settes sammen heterogent, det blir lagt stor vekt på utvikling av sosial kompetanse og at prososiale jevnaldrende deltar. Dette kan tyde på at noen smågruppetiltak bygger på en bredere forståelse av tilpasset opplæring, og at det blir viktig å ha et nyansert syn på hva tiltakene representerer i grunnopplæringen. Selv om tiltakene jobber aktivt med å implementere forskningsbaserte kriterier for å utvikle kvalitet, gjenstår det å se i praksis i hvilken grad *alle elever er med* i skolens læringsfellesskap.



## Kapittel 1

# INNLEDNING

Myndighetene har i flere tiår hatt en målsetting om utvikling av grunnskolen som en inkluderende skole. Likevel er det klare tendenser til at mange skoler velger løsninger som kan forstås som en motsetning til en slik målsetting. Slike løsninger kan for eksempel være økende bruk av spesialundervisning og etablering av egne grupper for elever som skolen opplever har vansker med å tilpasse seg opplæringstilbudet.

I 2006 gjennomførte Lillegården kompetansesenter en kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak på ungdomstrinnet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). Målgruppa for disse tiltakene er elever som viser liten motivasjon for tradisjonelt skolearbeid og som viser problematferd eller andre tegn på manglende trivsel og tilpasning. Hensikten var å lage en oversikt over omfang av slike tiltak og hvordan de var organisert. Kartleggingen viste at det sannsynligvis var et betydelig antall slike tiltak også på 1.–7. trinn. Kunnskapen om tiltakene på barnetrinnet er imidlertid svært mangelfull.

På bakgrunn av dette gjennomførte Lillegården kompetansesenter i februar 2010 en landsomfattende kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak på 1.–7. trinn i offentlige grunnskoler. Undersøkelsen ble i all hovedsak gjennomført med de samme spørreskjemaene og med det samme opplegget for gjennomføring som i undersøkelsen på ungdomstrinnet i 2006. Data fra de to undersøkelsene kan derfor direkte sammenliknes.

Den viktigste begrunnelsen for å gjennomføre denne kartleggingen er behovet for kunnskap om smågruppetiltak på 1.–7. trinn i norsk grunnskole. Det er ikke tidligere samlet inn data om denne typen tiltak på nasjonalt nivå for 1.–7. trinn. Rapporten gir ny kunnskap om viktige forhold i norsk grunnskole 2010.

I utredningen fra kvalitetsutvalget (NOU, 2003:16), forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle, blir den manglende nasjonale oversikten påpekt: «*Parallelt med nedbyggingen på statlig nivå har det foregått en nyetablering av spesialklasser, alternative skoler og forsterkede skoler. Det kan derfor være vanskelig å finne helt pålitelige data om antallet. I de fleste kommuner og fylker finnes det alternative opplæringstilbud for elever med atferdsvansker*» (ibid. 91).

Kartleggingen i 2006 og våre observasjoner i samarbeid med skoler de seinere årene, har forsterket dette inntrykket og understreker betydningen av å innhente kunnskap om slike tiltak også på 1.–7. trinn i grunnskolen. I tillegg til data om forekomst og organisering gir undersøkelsen informasjon om ulike forhold, slik som fordeling mellom teori og praksis i opplæringen, inntakskriterier og -prosedyrer, antall elever i tiltaket og deres etniske bakgrunn samt antall ansatte i tiltaket og deres utdannings- og erfaringsbakgrunn.

Slike kvantitative data er vesentlige for å kunne gjøre vurderinger av fenomenet «smågruppetiltak» og utviklingen på dette området i en nasjonal sammenheng. En vurdering av effekten av bestemte organiseringsmåter vil kreve en nærmere undersøkelse som også omfatter data om kvalitative forhold, som hensikten med og forståelsen av et bestemt opplæringstiltak. Kartleggingen omfatter i liten grad slike data. Begrunnelsene for denne prioriteringen har vært både av forskningsmessig, økonomisk og tidsmessig karakter. Drøftingene i rapporten tar sikte på å gi et bredt grunnlag for vurderinger av forskjellige former for smågruppetiltak for den aktuelle målgruppa. Fordi data om kvalitative forhold i liten grad inngår i det innsamlede materialet, peker drøftingene på mulige tolkninger og konsekvenser av funn, heller enn at det trekkes sikre slutninger. Kartleggingen gir mange svar, men reiser også en rekke spørsmål.

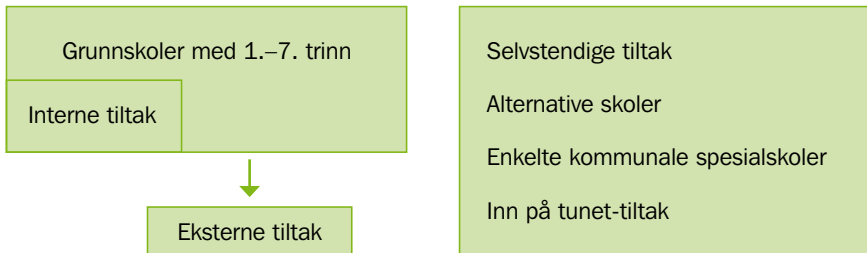
Smågruppebaserte opplæringstiltak går ofte under betegnelsen «alternativ opplæring». Dette begrepet er ingen offisiell betegnelse. Begrepet blir brukt i svært ulike betydninger og gir ikke spesifikk informasjon angående det aktuelle tilbudet. Selv om begrepet stadig er mye brukt, ønsker vi i størst mulig grad å unngå å bruke «alternativ opplæring» i forbindelse med denne undersøkelsen. Betegnelsene «smågruppetiltak», «smågruppebaserte opplæringstiltak» eller «opplæringstiltak organisert i smågrupper» blir brukt i denne rapporten. Begrepet «alternativ opplæring» vil likevel bli brukt der det vises til kilder og sammenhenger som bruker betegnelsen.

Derimot er begrepet «alternative opplæringsarenaer» et offisielt brukt begrep. Det viser til læringsarenaer som fysisk er andre steder enn på skolen (se kapittel 2).

Det vurderes som vanskelig å innhente pålitelige data om forekomsten av ulike typer opplæringstiltak i grunnskolen i en nasjonal sammenheng. Mangfoldet er stort, og det er vanskelig å lage enkle, klare og dekkende kategorier for alle typer tiltak. Særlig kan det være vanskelig å fange opp internt organiserte tiltak. Stadig flere kommuner har organisert sin virksomhet i en to-nivå-modell med skoler som egne resultatenheter. Denne endringen fører blant annet til at stadig færre kommuner har egen skoleadministrasjon. Dette bidrar til å vanskeliggjøre oppgaven med å samle inn kunnskap om ulike typer opplæringstiltak i kommunens grunnskoler.

## 1.1 Definisjon

Smågruppebaserte opplæringstiltak kan administreres, organiseres og lokaliseres på forskjellige måter. Tiltakene kan være administrert av grunnskoler, eller de kan være selvstendige enheter som er administrert på annen måte under skoleadministrasjonen i kommunene.



Figur 1: Forklaring av begrepene interne, eksterne og selvstendige tiltak

Grunnskoler med barnetrinn kan ha *interne tiltak* lokalisert på skolen eller *eksterne tiltak* som er lokalisert et annet sted enn på skolen. Skolen har administrativt ansvar for slike tiltak.

*Selvstendige tiltak* er skoletiltak som administrativt ikke ligger under en grunnskole. Mange av disse har blitt omtalt som alternative skoler. Andre er for eksempel enkelte kommunale spesialskoler. Opplæringstiltak på

gårdsbruk organiseres ofte under betegnelsen *inn på tunet* (se kapittel 8) og i denne sammenhengen vil det være naturlig å plassere disse som selvstendige tiltak.

Figuren viser hvorfor vi velger å bruke betegnelsen smågruppetiltak som det overordnede begrepet. Begrepet omfatter både interne og eksterne grupper som administrativt ligger under en grunnskole, samt ulike typer selvstendige tiltak.

Eksterne tiltak og selvstendige tiltak er i mange tilfeller svært like med hensyn til sentrale forhold som organisering, innhold og elevgrunnlag. Det kan være administrative, politiske, ideologiske eller praktiske hensyn som ligger til grunn for avgjørelsen om tiltaket er en selvstendig enhet eller blir administrert av en grunnskole med ungdomstrinn. En del av de alternative skolene har administrativt blitt lagt under en grunnskole.

Tradisjonelt har alternative skoler stort sett vært forbeholdt elever på ungdomstrinnet. Men undersøkelser (Jahnsen, Nergaard og Flaaten 2009) har vist at de siste 10–15 årene har skjedd en forskyvning mot stadig yngre elever i slike tiltak. Dette er en del av begrunnelsen for gjennomføring av denne undersøkelsen.

I kartleggingen har det vært anvendt følgende definisjon:

«Smågruppetiltak i grunnskolen er tiltak som primært er opprettet for å gi tilbud til elever som viser problematferd og/eller liten motivasjon for skolearbeid.

Øvrige kjennetegn ved denne typen tiltak er at:

- tiltaket kan ha elever på deltid eller heltid
- tiltaket er etablert for en periode på minst ett skoleår
- antall elever kan variere fra 2–3 til 10–12
- tiltakene kan være definert som spesialundervisning
- organiseringen, elevsammensetning og måten opplæringen foregår på, skiller slike opplæringstiltak fra den ordinære opplæringen lokalt
- dersom tiltaket er etablert utenfor skolen, er det et dagtilbud og elevene bor hjemme

Tiltak som for eksempel *inn på tunet* (tidligere: grønn omsorg) kan omfattes av denne definisjonen.

I noen tilfeller er det etablert opplæringstiltak for elever med spesielle diagnoser. Tiltak for elever med psykisk utviklingshemming vil falle

utenfor definisjonen ovenfor, mens tiltak for elever med f.eks. AD/HD, Aspergers- eller Tourettes syndrom vil kunne omfattes av definisjonen.

Definisjonen er omfattende og illustrerer at det er vanskelig å gjøre klare avgrensinger mot liknende, men andre organisatoriske løsninger i skolen. Eksempler på slike løsninger kan være grupper med elever som mottar spesialundervisning. Begrunnelsen for organiseringen kan være ulike fagspesifikke, spesialpedagogiske behov, mens praksis viser at man samler elever som viser problematferd. I noen kommuner er det vanlig praksis at dersom man skal utløse ressurser til spesialundervisning må søknadsgrunlaget være fagvansker og ikke bare atferdsvansker.

Det har vært en målsetting at definisjonen ikke bare skulle omfatte de tradisjonelle eksterne og interne tiltakene som segregerer elever på heltid og som har lang varighet. En kartlegging som bare retter seg mot slike tiltak, vil gi informasjon av svært begrenset verdi. Dette er tiltak som man i faglitteraturen finner relativt sterke advarsler mot (Nordahl, Manger, Sørli og Tveit 2003a). En slik kartlegging vil lett gi inntrykk av å være kontroll av skolenes tendens til å fortsatt segregere elever. Kartleggingen tar derfor også sikte på å fange opp tiltak som befinner seg i grenseområdet mellom vanlig skole og eksterne, segregerende tiltak. Det er her man vil finne smågruppetiltak som er utviklingsorienterte, og som gjennom sitt arbeid forsøker å motvirke de faremomenter som blir påpekt ved eksterne, segregerende tiltak

## 1.2 Avgrensning

Vi har gjort følgende avgrensning: Kartleggingen omfatter ikke skoletiltak ved medisinske institusjoner, skoler ved psykiatriske institusjoner, sosial-medisinske institusjonsskoler og institusjonsskoler ved offentlig eller privat barneverninstitusjon.

Mange av smågruppetiltakene har noen elever som omfattes av vedtak fattet i barnevernet. Disse tiltakenes målgruppe omfatter imidlertid også unge som ikke er i kontakt med barnevernet. Tiltak som har elever som er omfattet av vedtak fra barnevernet, men som ikke er institusjonsskoler, omfattes derfor av denne kartleggingen.

Denne kartleggingen gir derfor alene ikke en fullstendig oversikt hvor mange elever på barnetrinnet som får sin grunnskoleopplæring i segregerte grupper. Avgrensningen er gjort på samme måte som i undersøkelsen på ungdomstrinnet i 2006 (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006).

### 1.3 Rapportens oppbygging

Rapporten er bygget opp og organisert på følgende måte:

Kapittel 1 beskriver bakgrunnen for gjennomføring av undersøkelsen og rapportens oppbygging blir presentert. Kapittel 2 beskriver den aktuelle opplæringsrelaterte konteksten gjennom å drøfte forhold som tilpasset opplæring, spesialundervisning og fag- og timefordeling. Vi viser også til hvordan dette feltet i grunnskolen er behandlet i stortingsmeldinger og skolens ulike styringsdokumenter.

Kapittel 3 handler om undersøkelsens design og metode. Deretter presenteres og drøftes resultatene gjennom 4 kapitler. Disse omhandler: Kapittel 4 om forekomst av smågruppebaserte opplæringstiltak, kapittel 5 om elevgrunlaget, kapittel 6 om organisering og ulike aktiviteter i tiltakene, kapittel 7 om inntaksprosedyrer og planer, kapittel 8 om antall årsverk, elever pr. ansatt og ansattes utdanning. I hvert kapittel presenteres først hvilke funn som er gjort og avslutningsvis er det en drøfting av hovedfunnene. Kapittel 9 gir en kort beskrivelse av *ambulerende team*, som er en ny type tiltak som skal møte de samme utfordringene og som er under utvikling og i vekst i mange kommuner. Videre beskrives *inn på tunet*-tiltak, som benyttes av mange skoler.

Kapittel 10 avslutter rapporten med oppsummering, drøfting av hovedfunn og perspektiver og gir noen anbefalinger om videre arbeid.





## Kapittel 2

# SMÅGRUPPEBASERTE OPPLÆRINGSTILTAK

I utgangspunktet er alle barn inkludert i den lokale skolen i Norge (§ 8-1). Det innebærer at skolen må jobbe aktivt for å beholde alle barn på den ordinære skolearenaen. Integreringsreformen var en reform for spesialundervisningen. Det handlet om å få «de ekskluderte elevene» inn i skolen. I praksis ble integreringens suksess overlatt til disse elevenes tilpasningsdyktighet. Man ble avhengig av i hvilken grad det enkelte barn var integrerings-modent. På 1990-tallet ble det synliggjort et behov for et nytt begrep som skulle sørge for at ansvaret for suksess ble lagt på fellesskapet, heller enn på den enkelte elev (Tetler 2011). Inkludering var/er en reform for den ordinære skolen og det er hele skolens oppgave som institusjon å utvikle en skolekultur som anerkjenner og aksepterer at alle barn hører hjemme i den lokale skolekretsen. Systemiske perspektiver ble utgangspunkt for teoriutvikling fordi man anerkjente at det var skolens fleksibilitet og romslighet eller mangel på sådan som satte grenser for inkludering. Skolens oppgave blir derfor å minimere ekskluderende prosesser og marginalisering av barn og unge med særskilte behov. Tetler (2011) mener at dette krever en revurdering av skolens innhold, arbeidsformer, organisering, etterutdanning, støttestrukturer ol.

Kunnskapsløftet og opplæringsloven legger til rette for fleksibilitet i skolen gjennom tilpasset opplæring og spesialundervisning ved bruk av §5-1, mulighet for omdisponering av timetallet i fagene, §1-4 i opplæringsloven og anledningen til å bruke alternative opplæringsarenaer. Opplæringslovens kapittel 9a om elevenes arbeidsmiljø skal også ivareta elevenes behov for variasjon og felles opplevelser. På hvilken måte fleksibiliteten skal tolkes, er blant annet beskrevet i «Veileder til opplæringsloven med tanke på spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning», i prinsipper for

opplæringen i Kunnskapsløftet og i rundskrivene Udir-01-2011 om fag- og timefordeling i grunnopplæringen og rundskriv Udir-3-2010 om bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen.

## 2.1 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er et generelt prinsipp for skolen og i Meld. St. 18 (2010–2011) står det at tilpasset opplæring kjennetegnes av variasjon i arbeidsoppgaver, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler og organisering av opplæringen. Videre understrekes det at «Mangfoldet av elever kan ikke møtes gjennom helt standardiserte undervisningsopplegg» (ibid. 69). Meldingen sier at det er viktig at skolene bruker nærmiljøet aktivt fordi alle elever kan dra nytte av i fellesskap å oppleve andre opplæringsarenaer enn skolen. Tilpasset opplæring gjelder for all undervisning i skolen. I «Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisningen; Veiledere til opplæringsloven» (Utdanningsdirektoratet 2009), påpekes det at prinsippet om tilpasset opplæring alltid vil virke i spenningsfeltet mellom hensynet til enhet og hensynet til mangfold. Veilederen understreker at opplæring for alle forutsetter fellesskap og inkludering.

Tilpasset opplæring var fram til 2008 en formulering i skolens formålsparagraf § 1-2. I forslaget til endring ble begrepet foreslått flyttet til § 5-1 om spesialundervisning i opplæringsloven. Tilpasset opplæring ble beholdt i kapittel 1, men skilt ut som egen paragraf, § 1.3. Begrunnelsen for endringen var å tydeliggjøre at tilpasset opplæring ikke var en del av formålet med, eller et mål for opplæringen, men et virkemiddel for å nå målene. Videre står det at det skal «...gå klart fram at kapitlet omfatter formål, verkeområde og tilpassa opplæring» (Ot.prp.nr.40, 2007–2008). Tilpasset opplæring er hjemlet i opplæringslovens § 1-3: «Opplæringa skal tilpasses evnen og forutsetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». Tilpasset opplæring er altså ikke en individuell juridisk rettighet, det er hensynet til fellesskapet i klassen som er det viktigste. Tilpasset opplæring skal legge til rette for aktiv deltakelse i både det skolefaglige og sosiale fellesskapet i klassen/gruppen og skolen. Allerede i St.meld. nr. 98 (1976–77) ble fellesskapet som arena for tilpasset opplæring framhevet og meldingen skriver at man skulle «... utvikle muligheten til å tilpasse opplæring i den enkelte klasse til elever med stor spredning i forutsetninger og behov» (ibid. 42).

Kunnskapsstatusen om tilpasset opplæring (Bachmann og Haug 2006) viste at tilpasset opplæring både forskningsmessig og i praksis blir

forstått på ulike måter. Tilpasset opplæring er et politisk konstruert begrep og både i offentlige styringsdokumenter, i forskning og i praksis er begrepet svært uklart definert. Den smale og den vide forståelsen av begrepet viser til to ytterpunkter som eksisterer side om side i praksis, i offentlige dokumenter og i forskningen omkring fenomenet. Det smale perspektivet viser til individuelle tilpasninger med fokus på elevens vansker og mangler. Dette representerer et kategorielt perspektiv (Emanuelsson, Persson, & Rosenquist 2001). Den vide forståelsen vektlegger fellesskapet og det kollektive og viser til en kompleks virkelighet der ulike elementer interagerer. Dette representerer en relasjonell forståelse som indikerer at det er skolen som ikke makter å tilpasse innholdet på en slik måte at det blir tilgjengelig og forstått av den enkelte elev.

OECD-undersøkelsen PIRLS (2001: I (St.meld. nr. 16 (2006–2007))) viste at lærere i norske skoler var preget av «vente og se holdninger» i forhold til enkelte elever som viste tegn til svak skolefaglig og sosial utvikling. Fenomenet understrekes i rapporten fra OECD (2005) som viste at norske skoler manglet strategier for å følge opp elever som hang etter skolefaglig og sosialt. Grøgård, Hatlevik og Markussens (2004) undersøkelse viste dessuten at elever som viser ulike typer problematferd i skolen var spesielt sårbare, og at skolen hadde vansker med å inkludere disse elevene i det sosiale fellesskapet. Foreldre til disse barna var ofte bekymret for elevenes trivsel og sosiale inkludering i skolen (ibid. 2004).

Imsen påpeker at det så ut til å være en dreining mot en mer individualisert undervisning i skolen (Imsen 2004). Fylling (2007) hevder at det ser ut til at det er den smale forståelsen av tilpasset opplæring som er mest gjeldende i skolen. Dette kan være en betydelig faktor for å forstå hvorfor flere elever tas ut av den ordinære opplæringen i grupper med begrunnelse i rett til tilpasset opplæring eller spesialundervisning (ibid. 2007). Det er relativt enkelt å etablere spesialgrupper sammenliknet med det å etablere spesialskoler. Flere forskere mener å ha registrert et endret syn på bruk av andre opplæringsarenaer og bruk av spesialgrupper ved innføringen av Kunnskapsløftet. Synet bygger opp under en individualistisk humanistisk trend der skolen i større grad blir ansett for å være en serviceinstitusjon for elevene (Nordahl & Hausstätter 2009a). Peder Haug (1998) skriver at det å gi god nok tilpasset opplæring til flest mulig elever innenfor rammene i skolen blir en vesentlig utfordring. Tilpasset opplæring skal bidra til at flest mulig elever blir inkludert i det sosiale og faglige fellesskapet og ansvaret for dette er gitt lærere og ledelsen i skolen (ibid. 1998).

Meld. St. 18 (2010–2011) understreker at inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens utdanningspolitikk, og at et slikt perspektiv krever positiv diskriminering i praksis. Videre står det at tiltakene i stortingsmeldingene i perioden fra 2006 fram til i dag (6 stortingsmeldinger), skal bidra til at skolen bedre kan møte de egenskaper og forutsetninger som mangfoldet av barn og unge representerer. «Dette møtet handler om forståelsen av tilrettelegging i barnehagen og tilpasset opplæring i grunnskolen» (ibid. 9). Igjen blir en definisjon av begrepet antydnet ved å si at tilpasset opplæring er «... *de tiltak som skolen setter inn for å sikre at elevene får best mulig utbytte av opplæringen. De kan være knyttet til organiseringen av opplæringen, pedagogiske metoder og progresjon*» (ibid. 9). Dette krever at lærere har god kunnskap i å kunne differensiere opplæringen i forhold til innhold, arbeidsmåter, materiell, organisering og tid (Nordahl og Haustätter 2009a).

I Kunnskapsløftets del om prinsipper for opplæringen som skal tydeliggjøre skoleeiers ansvar for at opplæringa er i samsvar med lov og forskrift, står det blant annet under punktet tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, at fellesskolen skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Tilpasset opplæring innenfor fellesskapet er grunnleggende elementer i fellesskolen. Det gjelder også elever med særlige vansker eller særlige evner og talenter på ulike områder. Elevene skal oppleve å mestre både på egenhånd og sammen med andre. Tilpasset opplæring skal bidra til å styrke fellesskapet i et inkluderende læringsmiljø. For å få dette til må det «... *legges et bredt kunnskapssyn til grunn for all opplæring*» (St.meld. nr. 16 (2006–2007);11).

«*Alle skal ha like muligheter til å utvikle seg selv og sine evner*» (ibid. 8). Opplæringen er basert på prinsipper om felleskap og lik tilgang for alle (opplæringsloven § 1.1). Meldingen påpeker at skolen skal inkludere hver enkelt elev i et sosialt og læringsmessig felleskap. Regjeringen ønsker å satse på fellesskapsløsninger og at helhet og sammenheng i opplæringen i et sosialt felleskap skal være grunnleggende gjennom hele utdanningsforløpet (ibid. 12). Videre påpekes det at det er viktig å rette søkelyset mot faktorer i systemet som kan fremme læring for alle (ibid. 13) og ikke kun fokusere forhold angående den enkelte elev.

Den tilpassede opplæringen inkluderer flere nivåer i skolen. Tilretteleggingen skal skje på individnivå, organisasjonsnivå og på det kulturelle nivået. Tilpassningen skal være både kvalitativ og kvantitativ og den skal bidra til at elevene når skolens mål både når det gjelder de instrumentelle

ferdighetene og når det gjelder personlig og faglig utvikling. Sammen vil det bidra til en positiv dannelsesprosess og like muligheter for alle. Dette innebærer både en instrumentell forståelse med læring av ferdigheter og differensiering i fagene, samt en etisk og samfunnsmessig forståelse med fokus på det kvalitative innholdet i opplæringen, og læring forstått som en prosess.

Skolens styringsdokumenter og departementets kvalitetsvurderings-systemer signaliserer på mange måter ulike syn på hva som skal være resultatet av opplæringen elevene tilbys. Den generelle delen av læreplanen vektlegger alle sider ved det å lære og å utvikle seg, mens kvalitetsvurderingssystemene vektlegger elevenes karakternivå i fagene norsk, matematikk og engelsk. Det kan synes som om skolene tolker dette som to ytterpunkter, og de instrumentelle ferdighetene i fagene blir foretrukket framfor dannelsesperspektivet. Dannelsesperspektivet innebærer mer enn de grunnleggende ferdighetene i basisfagene.

Det opprinnelige skillet mellom ordinær opplæring og spesialundervisning har på mange måter blitt vanskelig å beholde sammen med innføringen av begrepet tilpasset opplæring. Om den ordinære undervisningen bidrar til tilfredsstillende læring for elevene, kan ikke kun sees i forhold til individuelle forutsetninger og behov, men henger like mye sammen med kontekstuelle og kulturelle forhold i skolen. Forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning beskrives ofte gjennom den såkalte komplementaritetsteorien. Kvaliteten på den generelle tilpassede opplæringen bidrar langt på vei til å bestemme behovet for spesialundervisning. Dersom kvaliteten på den tilpassede opplæringen er kvalitativt god vil det være mindre behov for spesialundervisning (Bachmann & Haug 2006). Tilpasset opplæring gjelder for alle elever. Begrepet kan forstås som god allmennpedagogikk som fører til kvalitet i opplæringen (Nordahl & Overland, 1998). Retten til spesialundervisning § 5-1, trer inn i det øyeblikk skolen ikke makter å tilpasse ordinær undervisning godt nok for enkeltelever innenfor de ordinære rammene (§ 1-2 femte ledd). Tilpasset opplæring er et overordnet begrep som også skal omfatte spesialundervisningen (Fylling 2007). Slik kan man si at spesialundervisningen også skal være tilpasset, men ikke all tilpasset opplæring er spesialundervisning.

## 2.2 Elevenes rettigheter og juridiske forhold

I denne sammenhengen begrenser vi oss til å kommentere de mest sentrale formelle bestemmelsene som vil være aktuelle for situasjoner der elever deltar i et smågruppebasert deltidstiltak internt, eksternt eller i et selvstendig tiltak.

Skolen skal gi muligheter for læring og utvikling ut fra elevenes egne forutsetninger. Prinsippet om inkludering av alle elever kommer blant annet til uttrykk i § 8-1 og § 8-2 i opplæringsloven. Alle elever har rett til å gå på den skolen de søker til, og alle elever har rett til å tilhøre en gruppe. I tillegg til kravet om sosial tilhørighet kommer kravet om at alle elever skal få muligheter til positiv utvikling uavhengig av bosted, kjønn, kulturell bakgrunn og økonomi. Bestemmelsen om organisering av opplæringen slår fast at elevene kan deles i grupper etter behov. Dette medfører at elevene kan få ulik behandling, noe som forutsetter fleksibilitet i opplæringstilbudet, som for eksempel kan være bruk av smågruppetiltak internt eller eksternt. Slik inndeling kan imidlertid ikke ta utgangspunkt i enkeltelevers behov, det må omfatte alle elevene og være en strategi for hele klassen. Om elever skal få opplæring i interne eller eksterne smågruppetilbud, må dette først og fremst begrunnes pedagogisk ut fra den enkelte elevs behov. Dersom eleven ikke har eller kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, må deltakelse i smågruppetiltak hjemles som spesialundervisning. Med spesialundervisning menes tiltak som iverksettes etter vedtak i § 5-1 i opplæringsloven:

### § 5-1 Rett til spesialundervisning

*«Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbodet, har rett til spesialundervisning.*

*I vurderinga av kva for opplæringstilbod som skal givast, skal det særleg leggjast vekt på utviklingsutsiktene til eleven. Opplæringstilbodet skal ha eit slikt innhald at det samla tilbodet kan gi eleven eit forsvarleg utbytte av opplæringa i forhold til andre elevar og i forhold til dei opplæringsmåla som er realistiske for eleven. Elevar som får spesialundervisning, skal ha det same totale undervisningstimetalet som gjeld andre elevar, jf. § 2-2 og § 3-2.»*

(Opplæringslova 1998)

Det formelle kravet om at eleven skal ha en egen individuell opplæringsplan trer i kraft dersom opplæringen medfører avvik fra planen for basisgruppen/klassen. Dette omfatter både innholdet og målene for opplæringen. Det må da foreligge en sakkyndig vurdering og fattes et enkeltvedtak om et slikt avvik.

Departementet sier at spesialundervisning kan gis i såkalte spesialavdelinger, spesialgrupper eller spesialklasser dersom skolen har et slikt tilbud (Meld. St. 18, 2010–2011). Det skal være gode grunner til at elever skal få hele eller deler av sin undervisning i spesialgrupper/spesialklasser eller egne skoler. Det må være hensynet til eleven og ikke hensynet til skolen eller kommunen som avgjør dette (ibid.).

### **2.3 Omdisponeringen av timer**

I tillegg til disse bestemmelsene fra opplæringsloven, kan bestemmelsene i rundskriv Udir-01-2011 (vedlegg 7) om fag- og timefordeling i grunnopplæringen – Kunnskapsløftet, komme til anvendelse. Rundskrivet åpner for omdisponering av inntil 25 % av timene i et fag dersom dette fører til større sannsynlighet for bedre måloppnåelse i fagene samlet sett for den enkelte elev. Vurderingen må gjøres på individuelt grunnlag og krever en administrativ beslutning, og ikke enkeltvedtak. Beslutningen krever samtykke fra den enkelte elev/foresatte. Omdisponeringen kan bare gjøres til fag som har nasjonal læreplan og på ungdomstrinnet også til programfag til valg med lokalt fastsatt læreplan.

Det er ikke satt noen nedre grense for hvor stort avviket behøver å være eller hvor mange timer det omfatter i forhold til kravet om individuell opplæringsplan dersom læreplanen fravikes. I prinsippet må derfor elever som deltar i et tiltak en dag per uke enten ha enkeltvedtak om spesialundervisning og egen opplæringsplan, være omfattet av bestemmelsen om omdisponering av inntil 25 % av timene, eller opplæringens mål og innhold i tiltaket må være det samme som for basisgruppen/klassen som eleven tilhører. Bestemmelsen må vurderes i forhold til lovens intensjon om tilhørighet i et sosialt fellesskap og retten til å få sin opplæring i den ordinære hjemmeskolen.

Veilederen til opplæringsloven (Udir 2009) omhandler i punkt 4.4.1 omdisponering av timer. Her står det blant annet at Kunnskapsløftet gir en viss adgang til omdisponering av timene som er avsatt til fagene. Veilederen understreker at adgangen er snever. Videre viser veilederen til at bestemmelsen i § 8-2 i opplæringsloven vil begrense måten omdisponeringen skjer på. Det er ikke aktuelt å ta eleven ut og gi eneundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2009).

St.meld. nr. 44 (2008–2009) Utdanningslinja slår fast at det er innført ordninger for fleksibilitet for den enkelte elev blant annet fordi elever



lærer i ulikt tempo og med ulik intensitet. I meldingen vises det til adgangen om å omdisponere 25 % av timene i enkeltfag dersom dette kan bidra til å øke den enkelte elevs faglige utbytte. Meldingen sier videre at denne fleksibiliteten i opplæringen utnyttes lite (ibid.). Nordlandsforskning (Rønning 2008) har pekt på 4 begrunnelser for at ordningen ikke er tatt i bruk: 1. regelens utforming. 2. manglende modeller, 3. organisering og ressurser og 4. manglende oppmerksomhet. Regjeringen mener det er viktig at skolene utnytter denne fleksibiliteten til å tilpasse opplæringen bedre. Meldingen hevder at 25 % regelens fleksibilitet er velegnet dersom elevene henger etter i innlæringen av de grunnleggende ferdighetene.

§ 1-14 i opplæringsloven gir dessuten mulighet til at elever kan få opplæring i fag på et høyere nivå enn det de naturlig hører til. Også denne muligheten brukes lite. St.meld. 44 hevder at skoleeier ikke har tilstrekkelig kunnskap om muligheten for fleksibiliteten i regelverket for Kunnskapsløftet (ibid.).

Bestemmelsen om adgang til å omdisponere timer blir ikke forstått entydig. Gjennom tilsyn som er utført av utdanningsavdelingen hos fylkesmennene, kjenner vi til at det har vært ulik praksis. I noen tilfeller har man hevdet at dette er en bestemmelse som kun kan anvendes dersom eleven allerede har nådd alle målene i fagplanen. Dette vil i praksis si at bestemmelsen ikke er mulig å bruke i forbindelse med elevs deltakelse i smågruppetiltak. I andre tilfeller har anvendelsen av bestemmelsen blitt godkjent ut fra skolens vurdering av *den samlede måloppnåelsen* for eleven.

Utdanningsdirektoratet har bekreftet at det er denne siste forståelsen av bestemmelsen som er den intenderte, og viser samtidig til St.meld. nr. 44 (2008–2009), som påpeker at bestemmelsen blir for lite brukt.

## 2.4 Om bruk av alternative opplæringsarenaer

Meld. St. 18 (2010–2011) påpeker at det er viktig at skolene er fleksible og varierte i undervisning og organisering, og at de bruker nærmiljøet aktivt i opplæringen. Man kan velge å benytte alternative opplæringsarenaer, men det forutsetter en faglig begrunnelse og at tiltaket skal gagne den enkelte elev. For ytterligere informasjon om dette viser meldingen til rundskriv 3-2010 fra Utdanningsdirektoratet (Udir 3/2010).

I juni 2010 kom Utdanningsdirektoratet med rundskrivet om bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen. Bakgrunnen for dette var et stort behov for å klargjøre bestemmelser om undervisning som *foregår andre steder enn på skolens område*. I 2009 ble det slått stort opp i media at utdanningsdirektøren i Sør-Trøndelag ikke ville godkjenne et undervisningsopplegg som en elev hadde på et gårdsbruk fordi bonden ikke hadde pedagogisk utdanning. Eleven hadde mange dårlige erfaringer med skolen, men lyktes og trivdes godt på gården. Saken engasjerte svært mange og ble til slutt avgjort ved at utdanningsministeren selv grep inn. Denne, og mange andre saker tydeliggjorde behovet for en klargjøring av bestemmelsene når elevene var hele eller deler av skoletida på andre arenaer enn i vanlig skole.

Rundskrivet klargjør en rekke viktige forhold når det gjelder denne type opplæringspraksis. Men samtidig kan det skapes usikkerhet om deler av den mangfoldige opplæringspraksis som finner sted internt og eksternt på skoler, og i skolens egen regi.

Innledningsvis i rundskrivet står leirskoler, bedrifter og gårder nevnt som eksempler på alternative opplæringsarenaer, og det blir presisert at det er disse som rundskrivet omtaler. Samtidig er mye av innholdet en presisering og påminnelse om hvilke bestemmelser som gjelder for organisering av opplæring som foregår i den vanlige skolen. Rundskrivet understreker den enkelte elevs rett til å gå i en vanlig klasse og ha sin fulle sosiale tilhørighet der. Dersom eleven skal delta i egne fast organiserte grupper som ikke er en del av undervisningsopplegget for hele klassen, er det bare gjennom et enkeltvedtak om spesialundervisning dette er mulig å gjennomføre. Dette gjelder også om undervisningen blir gitt som ene-undervisning. Rundskrivet presiserer at det er kun i deler av en undervisningstime, for eksempel for å lese høyt for en lærer, at man kan ta elever ut av den klassen de tilhører.

Hvis en eller flere elever skal ha deler av sitt undervisningstilbud på en gård er det skoleeiers ansvar å inngå skriftlige avtaler og sørge for at ansvaret for opplegget må ligge hos en som har pedagogisk kompetanse. Dette er ikke til hinder for at personer uten godkjent pedagogisk kompetanse i praksis kan være de som er sammen med eleven. Hvor stor del av undervisningstida dette kan være, må avklares i det enkelte tilfelle. Slike opplæringstilbud må bygge på et enkeltvedtak om spesialundervisning.

Organisering av undervisningsopplegg på alternative læringsarenaer som gjelder for hele klassen og som bare gjelder for en periode, kan gjennomføres uten noen spesielle vedtak. Leirskoledeltakelse blir nevnt som eksempel på dette.

Rundskrivet har bidratt til oppklaring av mange viktige forhold som er relevante for bruk av alternative opplæringsarenaer. Ikke minst gjelder dette selvstendige tiltak som *inn på tunet*, som vi finner at mange skoler på barnetrinnet benytter seg av. Men det er heller ikke tvil om at rundskrivet ikke svarer presist nok på de mange problemstillingene som kan reises i forbindelse med skolenes bruk av interne tiltak. Vi har erfart at noen skoleledere leser definisjonen på «alternative opplæringsarenaer» i rundskrivet, og regner at dette ikke er relevant for interne og eksterne tiltak som skolen driver i egen regi. Dette til tross for at de fleste av rundskrivets presiseringer er både relevante og gyldige også for slike tiltak.



## Kapittel 3

# DESIGN OG METODE

Denne landsdekkende kartleggingen skal gi kunnskap om *forekomst* og organisering av smågruppetiltak i offentlig grunnskole på 1.–7. trinn. Kartleggingen tar sikte på å gi breddekunnskap, fremfor å gå i dybden og gi detaljert informasjon om pedagogisk opplegg i det enkelte tiltak. Fokus i kartleggingen er smågruppetiltak opprettet for elever som viser problematferd og lav motivasjon for tradisjonelt skolearbeid eller andre tegn på manglende trivsel og tilpasning. Tiltakene må videre ha en varighet eller planlagt varighet på minst ett skoleår og kan være definert som spesialundervisning eller ordinær opplæring.

### 3.1 Formålet med kartleggingen

Formålet med kartleggingen er å bidra til mer kunnskap om:

- a) forekomsten av smågruppetiltak for elever som viser problematferd på barnetrinnet i offentlig grunnskole i Norge
- b) hvor mange elever som får et heltids- eller deltidstilbud i smågruppetiltak
- c) viktige trekk ved smågruppetiltakene som inntaksprosedyrer, juridiske forhold og ulike forhold ved innholdet i tiltakene

### 3.2 Informasjonsinnhenting

For å få en best mulig oversikt over de ulike smågruppetiltakene for elever som viser problematferd og lav motivasjon for skolearbeid på 1.–7. trinn i grunnskolen i Norge, ble kartleggingen basert på en landsomfattende spørreskjemaundersøkelse. Denne måten å innhente data på omtales ofte som en deskriptiv analytisk metode. Metoden er godt egnet for å

kartlegge eller beskrive omfanget av et fenomen i barneskolen (Befring 2002). Det ble definert tre ulike informantgrupper:

- 1) alle offentlige grunnskoler, 1.–7. trinn
- 2) opplæringsansvarlige i alle kommuner
- 3) selvstendige tiltak med egen administrasjon som er opprettet for den aktuelle målgruppen i den enkelte kommune.

Skolene ble bedt om å oppgi om de hadde aktuelle smågruppetiltak eller ikke. Dersom de hadde tiltak skulle de via et spørreskjema gi detaljert informasjon om tiltaket. For å få informasjon fra de selvstendige tiltakene som administrativt ikke lå under en vanlig grunnskole, måtte vi først henvende oss til kommunene med spørsmål om slike smågruppetiltak fantes. På bakgrunn av disse opplysningene henvendte vi oss i neste omgang direkte til de navngitte tiltakene med brevpost.

Det ble utarbeidet tre spørreskjemaer med faste svaralternativer, ett til hver av informantgruppene. Spørreskjemaet til selvstendige tiltak var i all hovedsak lik spørreskjemaet til skolene ved interne og eksterne tiltak. Spørreskjema med faste svaralternativer egner seg godt som instrument for å få inn store mengder data fra mange informanter. Det er effektivt og tidsbesparende for den som skal besvare spørreskjemaet, og det letter bearbeidingen av materialet i etterkant (Kleven 2002).

Hoveddelen av informasjonsinnhenting var nettbasert. Spørreskjemaet til den nettbaserte delen ble utarbeidet av Lillegården kompetansesenter. En nettbasert løsning ble tilpasset av firmaet Conexus og Lillegården kompetansesenter i samarbeid. E-postadresser ble skaffet til veie fra Utdanningsdirektoratets brukeradministrasjonssystem (UBAS). Spørreskjemaet ble formidlet via e-post til alle offentlige grunnskoler med 1.–7. trinn (vedlegg nr. 1). Conexus hadde ansvaret for selve utsendelsen. Sendingen inneholdt en forespørsel om deltakelse, informasjon om undersøkelsen (vedlegg nr. 2), en enkel brukerveiledning og brukernavn og passord til hver enkelt informant. Skolene besvarte spørreskjemaet (vedlegg nr.3) ved å logge seg inn på en webside. Det var også mulig å skrive ut spørreskjemaet og sende det i utfylt stand til Lillegården kompetansesenter pr. brevpost.

Spørreskjemaet til kommunene og informasjon om undersøkelsen ble sendt ut som e-post (vedlegg nr. 5, 2 og 4). De selvstendige tiltakene som hadde egen administrasjon, ble sendt i papirutgave pr. post. Sendingen

inneholdt forespørsel om deltakelse, informasjon om undersøkelsen (vedlegg nr. 6), en enkel informasjon om utfyllingen av spørreskjemaet og en ferdig adressert og frankert svarconvolutt

I informasjonen om undersøkelsen ble informantene gitt garanti for at alle opplysninger som ble samlet inn ville bli behandlet konfidensielt. Videre at data ville bli presentert uten at det vil være mulig å spore de tilbake til den enkelte skole. Det er også innhentet godkjenning fra Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste for gjennomføring av undersøkelsen.

### **3.3 Utvalg og informanter**

I utgangspunktet er utvalget alle offentlige norske grunnskoler som har elever på 1.–7. trinn i skoleåret 2009–10. Undersøkelsen henvender seg derved til hele populasjonen (target population) altså alle «medlemmene» som reelt eksisterer med et ønske om få fram relativt sikker informasjon om fenomenet som er i fokus (Borg and Gall 1989). Henvendelsen er adressert til skolens rektor. Erfaring fra Sørli (1991) og Jahnsen, Nergaard og Flaattens (2006) tidligere kartlegginger, er at valg av informanter på kommunalt nivå er en kritisk faktor. Hvem har best kjennskap til disse tiltakene i den enkelte kommune? Dette bød på utfordringer fordi mange kommuner hadde gjort endringer i sin organisering de siste årene. I mange kommuner er den enkelte skole blitt egen driftsenhet som forholder seg direkte til rådmannen i kommunen. Det vil derfor variere hvem som lokalt har den detaljkunnskapen som kartleggingen forutsatte. Dersom en kommune har eksterne smågruppetiltak som er organisert under ordinære skoler, vil kunnskapen finnes på skolenivå. Hvis tiltakene er organisert som selvstendige tiltak, vil informasjon sannsynligvis finnes i kommunen sentralt eller i det enkelte tiltak.

### **3.4 Kartleggingens tre informantgrupper**

#### 1) Offentlige grunnskoler, 1.–7. trinn

Det ble sendt ut en e-post til alle offentlige grunnskoler med barnetrinn med lenke til et elektronisk basert spørreskjema. I spørreskjemaet ba vi rektor bekrefte eller avkrefte om det fantes smågruppebaserte opplæringstiltak (interne eller eksterne) som administrativt lå under skolen.

## 2) Skoleeier (kommuner)

Spørreskjema ble sendt ut til opplæringsansvarlig i alle landets kommuner. Hensikten med denne delen av kartleggingen var å få informasjon om hvilke tiltak som administrativt ikke ligger under en grunnskole, men under opplæringsansvarlig i kommunen. Gjennom kommunenes rapportering ble det innhentet navn og adresse for denne typen tiltak.

## 3) Selvstendige tiltak

Smågruppetiltak som var en egen administrativ enhet eller som ble administrert på annen måte i kommunen.

På bakgrunn av innrapporterte navn og adresser for tiltak som administrativt ikke ligger under en grunnskole, ble det sendt ut spørreskjema direkte til disse tiltakene. I rapporten blir disse smågruppetiltakene omtalt som selvstendige tiltak.

### **3.5 Svarprosent og representativitet**

Spørreskjemaet til opplæringsansvarlig ble sendt ut til alle kommuner i Norge (N=430). Kommunene ble bedt om å rapportere inn selvstendige tiltak. Vi fikk svar fra 300 kommuner. Dette gir en svarprosent på 69,8 %.

Videre ble det sendt ut et nettbasert spørreskjema til 2362 offentlige grunnskoler (vedlegg nr. 3) Dette utgjorde det aktuelle utvalget som omfatter alle grunnskoler med 1.-7. trinn i Norge. Av disse besvarte 1715 barneskoler det utsendte skjemaet. Det gir en svarprosent på 72,6 %.

Det ble rapportert inn 50 selvstendige tiltak i ulike kommuner. Dette vil si at 50 av 300 skoleeiere bekrefter at de har slike tiltak for målgruppen som ikke administreres av en vanlig grunnskole. I kartleggingen av grunnskolene kom det fram opplysninger om selvstendige tiltak i ytterligere 10 kommuner slik at det samlede antallet selvstendige tiltak i denne kartleggingen er 60. Av disse fikk vi inn 48 utfylte spørreskjemaer som gir en svarprosent på 80,0 %.



Tabell 1: Svarprosent

<b>Informanter</b>	<b>N</b>	<b>Innkomne svar</b>	<b>responsrate</b>
Kommuner	430	300	69,8 %
Skoler med barnetrinn	2362	1715	72,6 %
Selvstendige tiltak	60	48	80,0 %

Svarprosenten for alle informantgruppene i alle deler av undersøkelsen er tilfredsstillende i denne kartleggingen. Det har blitt nedlagt et stort arbeid med telefon- og mail-kontakt for å oppnå de responsratene som undersøkelsen har hos alle informantgruppene. I vårt oppfølgingsarbeid har vi i stor utstrekning i første omgang innhentet opplysninger om tiltak fra lokal PP-tjeneste. Dette ble gjort fordi vi ønsket å øke svarprosenten. Vi antok med utgangspunkt i erfaringer gjort i senterets samarbeid med PP-tjenesten, at PP-ansatte har relativt god oversikt over skolenes organisering av undervisningen for målgruppen. Opplysningene fra PP-tjenesten om forekomst av smågruppetiltak i kommunen ble benyttet i det videre arbeidet med å heve svarprosentene fra kommuner og fylker hvor denne var lav.

### 3.6 Svarprosent fordelt på fylker

Oversikten i tabell 2 viser at svarprosenten for skolene med hensyn til fylkesfordelingen jevnt over var høy. Med unntak av Rogaland og Hordaland er representativiteten i kartleggingen for alle fylker svært god. Rogaland og Hordaland har relativt mange tiltak. Dette øker sannsynligheten for at det her kan være en vesentlig underrapportering. Høyest svarprosent er det i Vest-Agder fylke med hele 87,2 % av skolene.

Tabell 2: Fylkesvise svarprosjenter

Fylke	Antall skoler, informanter	Antall skoler, svar	Respsnrte
Oslo	99	71	71,7 %
Akershus	170	115	67,6 %
Østfold	97	74	76,3 %
Vestfold	89	68	76,0 %
Hedmark	102	77	75,0 %
Oppland	109	79	72,5 %
Buskerud	108	90	83,3 %
Telemark	96	74	77,0 %
Aust-Agder	59	40	67,8 %
Vest-Agder	78	68	87,2 %
Rogaland	181	110	61,1 %
Hordaland	261	160	61,3 %
Sogn og Fjordane	105	76	72,3 %
Møre og Romsdal	184	134	72,8 %
Sør-Trøndelag	131	107	81,7 %
Nord-Trøndelag	93	66	71,0 %
Nordland	199	150	75,4 %
Troms/Svalbard	121	99	81,9 %
Finnmark	79	57	72,2 %
Totalt	2362	1715	72,6 %

### 3.7 Analyse av datamaterialet

De fleste analysene som er gjort i datamaterialet fra denne kartleggingen er frekvensanalyser. Frekvensanalyser blir blant annet benyttet for å få en oversikt over spredningen eller variasjonen i svarene (Kleven 2002). I denne undersøkelsen er følgende mål særlig viktige: Gjennomsnitt eller aritmetisk gjennomsnitt, standardavvik, skvewness og kurtosis. Dette har sammenheng med at undersøkelsen i all hovedsak har handlet om å gi en oversikt over forekomsten av smågruppetiltak og antall elever i tiltakene. I tabellene i rapporten er resultatene for hele utvalget oppgitt samt at resultatene for de tre ulike typer tiltak er sammenlignet der det har vært hensiktsmessig. Noen ganger er det regnet ut gjennomsnittverdier, og disse blir da nærmere kommentert i teksten. I teksten

relatert til resultatene, er det kommentert dersom fordelingene ikke var normalfordelte eller dersom standardavviket var spesielt stort eller lite. Det blir også redegjort for betydning av avvikene dersom de er viktig for å vurdere de funn som er gjort.

Ved frekvensanalyser er den prosentvise fordelingen av svarene på de oppgitte svaralternativene presentert. I noen tilfeller er det utført signifikanstesting med en enveis anova analyse. Dette er gjort for å sjekke ut om forskjellene i rapporteringene fra ulike type tiltak er systematiske og signifikante eller om de kan skyldes tilfeldigheter.

Det er videre gjort noen analyser via krysstabuleringer (qui-kvadrat). Dette er gjort for å finne ut om det er systematiske sammenhenger i hvordan tiltakene for eksempel har rapportert om fordeling av tid mellom teori og praktiske aktiviteter i tiltakene, og om innlæringen av sosiale ferdigheter. Dersom slike sammenhenger er blitt avdekket er analysene utvidet til også å omfatte en enveis anova analyse. Funnene blir kommentert i sammenheng med de variablene som er analysert.

Der hvor funnene viser høy grad av samvariasjon mellom variabler, er det også i noen tilfeller utført bivariante korrelasjonsanalyser (Pearsons korrelasjon). Korrelasjon er en beskrivende term og uttrykker grad av lineær samvariasjon mellom to variabler (Kleven 2002). En korrelasjonsanalyse er for eksempel gjennomført på variabelen om hvilke begrunnelser som blir anvendt når man søker elever inn i et spesielt tiltak. Er det slik at tiltak som melder om begrunnelser som verbalt utagerende atferd, også har en tendens til å melde at begrunnelsen er fysisk utagerende atferd? Der vi har funnet signifikante sammenhenger er det kommentert.

På enkelte spørsmål i kartleggingen kunne informantene krysse av for flere svaralternativ. Svarkategoriene var altså ikke gjensidig utelukkende. Dette gjelder blant annet spørsmålet om hvem som søker elevene inn i smågruppetiltaket. Det kan for eksempel være slik at eleven selv og/eller foresatte søker om plass i smågruppen, sammen med en annen kommunal instans. Bakgrunnen for dette er ønsket om å få fram en bestemt informasjon om et tema eller område, samtidig som det ikke lar seg gjøre å lage gjensidig utelukkende kategorier i svaralternativene. Dette er en utfordring for presentasjonen av bearbeidet tallmateriale. I de fleste tilfellene er de mest vanlige svarkombinasjonene presentert eller det er gjennomført en bivariat korrelasjonsanalyse for å beskrive sammenhengen i tiltakenes besvarelser.

### 3.8 Kartleggingens gyldighet og pålitelighet

Cook og Campel (1979 I: Lund 2002) har utviklet et generelt validitetssystem for kausale undersøkelser. Lund (I: Lund 2002) hevder at deler av systemet også er relevant for beskrivende undersøkelser. Dette gjelder statistisk validitet som representerer sammenhengen mellom variabler, begrepsvaliditet som innebærer å undersøke om de operasjonaliserte variablene måler de relevante begrepene, og ytre validitet som handler om graden av generaliserbarhet (Lund 2002). Validitet handler om systematiske målingsfeil mens reliabilitet har å gjøre med tilfeldige målingsfeil. Reliabilitet er ikke et mål i seg selv, men svak eller lav reliabilitet går ut over begrepsvaliditeten i en undersøkelse (Kleven 1995, Kleven I: Lund 2002).

I vurdering av en undersøkelses gyldighet (validitet) og pålitelighet (reliabilitet) er det mange forhold som må trekkes inn. Det er selvsagt avgjørende at de opplysningene som er innhentet er mest mulig nøyaktige, og at de virkelig omhandler de forholdene som skulle undersøkes. Reliabiliteten i en undersøkelse styrkes gjennom å bruke spørreskjemaer med faste svaralternativer. Denne kartleggingen handler i hovedsak om å innhente det vi kan kalle faktaopplysninger om forhold i skolen. Men som det allerede er påpekt, er feltet som undersøkes komplekst og mangfoldig, og det er ikke mulig å innhente informasjon uten at det er en viss fare for at man får opplysninger om tiltak og elever som strengt tatt ikke er i målgruppen, eller at informasjonen er mangelfull og ikke tilstrekkelig pålitelig.

Datamaterialet i undersøkelsen har noen svakheter og mangler. Relativt mange informanter har gitt få og ufullstendige opplysninger da de skulle fylle ut spørreskjema. Når det gjelder 25 (15 %) av de totalt 166 interne og eksterne tiltakene som vi har registrert, har vi kun opplysninger om at de er etablert som tiltak. For ytterligere 34 tiltak vet vi bare hvilken type tiltak dette er. Disse forholdene vil ha betydning for gyldighet. Det kan også tyde på at det er generelle forhold med for eksempel definisjonen av tiltak eller målgruppe som kan være relevante både for undersøkelsens gyldighet og pålitelighet. Det kan hende at informantene har vært grunnleggende motvillige til å delta i undersøkelsen, og derfor gir lite informasjon. Mange hevder at det generelt er stor slitasje på skolene når det gjelder å skulle svare på spørreskjemaer og rapportere om ulike forhold. Dette kan bety at vi har underrapportering når det gjelder antall tiltak som er registrert.

Vårt inntrykk etter omfattende kontakt med mange skoler er nyansert. Nesten uten unntak møtte vi travle, men positive skoleledere som gjerne ville bidra med opplysninger om sin virksomhet. De forklarer sin manglende respons på undersøkelsen med tidsklemma, men er positive når vi først får etablert kontakt. Vi har derfor ikke dekning for å anta at det er spesielt de skolene som har tiltak som har latt være å svare på undersøkelsen. Det kan likevel være en generell underrapportering blant alle informantene.

Ufullstendig utfylte spørreskjema reiser spørsmål om spørreskjemaet ikke har vært tilstrekkelig relevant for informantene. Nesten helt tilsvarende spørreskjema ble benyttet i undersøkelsen på alle skoler med ungdomstrinn i 2006 (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). Da ble det ikke registrert tilsvarende problem med rapporteringen. Det kan være mulig at enkelte spørsmål passer dårligere for tiltak på barnetrinnet, men dette kan ikke forklare det høye antallet ufullstendige svar i denne undersøkelsen. Den tekniske løsningen med spørreskjemaet på web-siden var noe endret fra 2005 til 2010. Det var enkelt å starte besvarelsen, eventuelt å lagre denne for å fortsette seinere.

Den viktigste årsaken til at noen av dataene i undersøkelsen er ufullstendige, er sannsynligvis at skolene opplever stort press på å svare på spørreskjemaer og rapportere om interne forhold. Mange rektorer og andre skoleansatte ga uttrykk for dette gjennom kontakt med oss.

Undersøkelsen på ungdomstrinnet i 2006 ble gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Denne undersøkelsen er i regi av Lillegården Kompetansesenter. Dette kan ha hatt betydning for hvor forpliktet informantene har vært til å fylle ut spørreskjemaet fullstendig.

Den totale svarprosenten bør likevel gi grunnlag for å si at datagrunnlaget når det gjelder forekomst av tiltak, er tilfredsstillende.

Spørsmålene i kartleggingen handlet først og fremst om organisering av opplæringstilbudet og en optelling av antall elever og ansatte. Det er rimelig å gå ut fra at respondentene har vært ærlige i sin rapportering av ulike data. Forklaringen på mangelfullt utfylte spørreskjemaer kan være at skolene har lite skriftlighet i forhold til å dokumentere gruppetiltak med varierende elevdeltakelse, og at informasjonen dermed ikke er samlet og tilgjengelig.

I spørreskjemaet var det noen spørsmål hvor informantene skulle vurdere ulike forhold vedrørende elever. Dette vil være subjektive vurderinger fra voksne om elevene. Valid kunnskap om for eksempel grad av frivillighet kan bare gis av den det angår, nemlig eleven selv. Det er altså de ansattes inntrykk som kommer til uttrykk i denne kartleggingen. Dette går klart fram av teksten der funn om slike forhold er presentert. Noen spørsmål er formulert som utsagn med flere svaralternativer. På disse spørsmålene er det informantens subjektive mening på området som fanges opp. Der det er aktuelt blir disse forhold drøftet fortløpende i rapporten.

Smågruppetiltak representerer et mangfold av ulike opplæringstiltak og -arenaer, og det er vanskelig å lage enkle og gode kategorier som fanger opp alle de ulike måtene å organisere og forankre tiltakene på. På den enkelte skole kan den lokale konteksten være avgjørende for hvordan man forstår og beskriver sin opplæringsvirksomhet. Det innebærer at informantene kan ha tolket spørsmålet om de har slike tiltak på ulik måte. Et forhold som kan ha betydning for dette er skolens mangfold med hensyn til organisering av grupper. I en del skoler er det vanlig å organisere mye av undervisningen i grupper. En slik utstrakt bruk av grupper kan by på utfordring i å skille grupper som var spesielt opprettet for elever som viser tegn på mistriivsel og problematferd, fra andre grupper.

Vår definisjon av smågruppetiltak kan ha gjort at noen skoler ikke har meldt inn både interne og eksterne smågrupper. Skoler som har etablert begge formene for smågruppetiltak kan ha ulike begrunnelser for det ene eller det andre alternativet. De interne gruppene blir ofte omtalt som en del av skolens opplegg for tilpasset opplæring i kommunen. Slik sett er det mulig at interne smågruppetiltak er underrapportert.

Mer eller mindre bevisste motiv om å besvare spørreskjemaet i en retning som er i tråd med offentlige idealer og visjoner gir selvsagt også en viss fare for feil- og underrapportering, og kan være med å svekke undersøkelsens pålitelighet. På den annen side kan det også ha blitt registrert tiltak som ligger på grensen mellom å være opprettet for elever som allerede viser problematferd i skolen, og tiltak som er av mer generell forebyggende karakter. I en samlet vurdering mener vi at det sannsynligvis heller er en viss underrapportering av tiltak enn en overrapportering.

Denne kartleggingen har gjennomgående en god representativitet. Svarprosentene fra de aller fleste fylkene var 70 % eller mer og dermed

tilfredsstillende. Men en noe svak svarprosent fra Rogaland og Hordaland kan representere en viss systematisk feil i materialet, da disse to fylkene har flest tiltak i landet. Her er det mulighet for underrapportering. Samlet kan man likevel med en rimelig grad av sikkerhet gå ut fra at resultatene er dekkende for forekomst av smågruppetiltak i offentlig grunnskole for den aktuelle målgruppa.

Kommunene ga opplysninger om 50 selvstendige tiltak, mens vi fant ytterligere 10 gjennom undersøkelsen på grunnskoler. Man kan forstå dette som en viss usikkerhet ved om vi i tilstrekkelig grad har nådd eksisterende selvstendige tiltak. Det er kanskje særlig tiltak som *inn på tunet* som det er flest av i materialet i kategorien selvstendige tiltak, som kan være underrapportert (se kapittel 8).





## Kapittel 4

# FOREKOMST OG ORGANISERING AV TILTAKENE

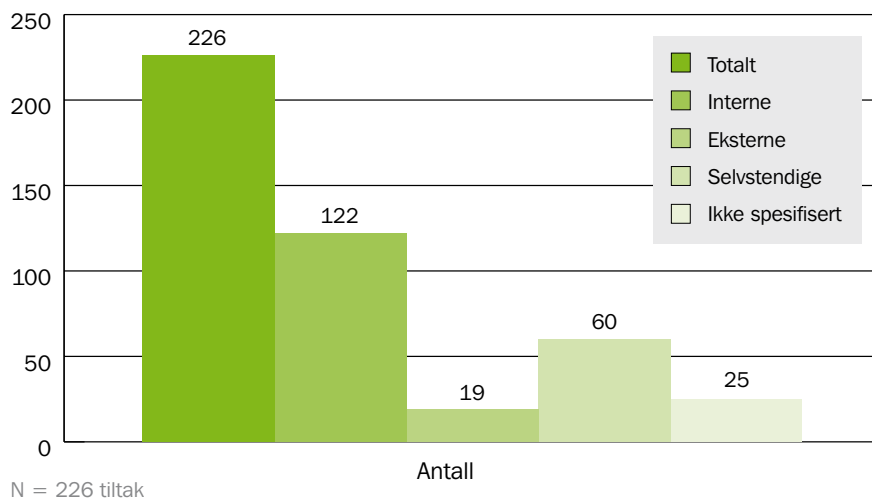
I dette kapitlet presenteres funn som er knyttet til forekomst og organisering av de ulike typene smågruppetiltak. Smågruppetiltakene omfatter *interne, eksterne og selvstendige tiltak*. Interne og eksterne tiltak viser til opplæringstiltak som har nær tilknytning til en grunnskole med barnetrinn som har det administrative ansvaret for tiltaket. I tillegg til dette kommer de *selvstendige tiltakene*, det vil si eksterne tiltak som enten har egen administrasjon eller blir administrert av en annen instans i kommunen. I den videre resultatframstillingen er tiltak som er lokalisert inne på skolens område omtalt som *interne tiltak*. Tiltak som blir administrert av en skole med barnetrinn, men som holder til i egne lokaler et annet sted, blir omtalt som *eksterne tiltak*, og tiltak som administreres på annen måte blir omtalt som *selvstendige tiltak*.

### 4.1 Forekomst

Det ble til sammen rapportert inn 166 tiltak som administrativt lå under en skole med 1.-7. trinn. Av disse var det 25 skoler som ikke oppga om de var internt eller eksternt organisert. Av de 1715 skolene med barnetrinn som besvarte spørreskjemaene, meldte 122 skoler (7,1 %) at de hadde interne smågruppebaserte opplæringstiltak og 19 skoler (1,1 %) meldte at de hadde eksterne tiltak. 8 skoler meldte om 2 eksterne og/eller interne tiltak. Det betyr at 158 skoler meldte om 166 ulike tiltak. I tillegg var det altså 25 skoler (1,4 %) som meldte at de hadde tiltak, men som ikke spesifiserte hva slags tiltak det var. Gjennom spørreskjema til opplæringsansvarlige i kommunene fant vi i tillegg 60 smågruppetiltak som har annen administrasjon enn en

barneskole, og som dermed betraktes som selvstendige tiltak. Totalt 48 av de 60 selvstendige tiltakene besvarte denne kartleggingen. Av disse 60 selvstendige tiltakene var 36 (75,0 %), *inn på tunet*-tiltak eller en annen form for gårdsskoler (se kapittel 9).

Figur 2 Antall smågruppetiltak på barnetrinnet (N = 226, missing 25)



Til sammen fant vi 226 smågruppetiltak på 1.–7. trinn. Av disse har 189 rapportert inn ved denne kartleggingen (122 interne tiltak, 19 eksterne tiltak og 48 selvstendige tiltak). Dette gir en samlet svarprosent fra tiltakene på 83,6 %.

## 4.2 Fordeling av smågruppetiltak fylkesvis

Forekomsten av tiltak er ujevn både geografisk og sett i forhold til elevtallet og antallet skoler i det enkelte fylke. Tabell 3 gir en oversikt over fylkesvis fordeling av smågruppetiltak og viser tiltakstettheten i forhold til antall skoler. Indeksen T er antall tiltak pr. skole x 100 for hvert fylke. Av tabellen går det fram at nominelt er det Rogaland som har flest tiltak, og de har også den klart høyeste indeksen med 35. Hedmark og Østfold har også mange tiltak med indeks på henholdsvis 22 og 21. I gruppen fylker med få rapporterte tiltak finner vi Finnmark, Sogn og Fjordane, Møre og Romsdal, Nordland, Oslo og Oppland med indeks mellom 3 og 8.

Tabell 3 Fylkesvis fordeling av smågruppetiltak på barnetrinnet

Fylke	Antall tiltak totalt	Interne tiltak	Eksterne tiltak	Selvstendig	Ikke angitt	Tiltakstetthet T B-trinn	Tiltakstetthet T U-trinn*
Oslo	7	3	1	1	2	7	57
Akershus	17	10	0	5	2	14	55
Østfold	16	12	1	2	1	21	95
Vestfold	10	7	0	3	0	14	50
Hedmark	17	9	0	7	1	22	33
Oppland	7	4	1	1	2	8	35
Buskerud	9	4	1	5	0	10	48
Telemark	12	9	0	3	0	16	27
Aust-Agder	6	3	1	1	1	15	44
Vest-Agder	8	4	0	3	1	11	62
Rogaland	39	20	10	8	1	35	33
Hordaland	24	15	1	7	1	15	46
Sogn og Fjordane	3	3	0	0	0	3	4
Møre og Romsdal	8	1	1	6	0	5	25
Sør-Trøndelag	11	4	0	2	5	10	15
Nord-Trøndelag	10	3	0	4	3	15	2
Nordland	8	6	1	1	0	5	11
Troms/Svalb.	10	3	1	2	4	10	11
Finnmark	2	1	0	0	1	3	11
Ikke spes. fylke	1	1	0	0	0		
<b>Totalt</b>	<b>226</b>	<b>122</b>	<b>19</b>	<b>60</b>	<b>25</b>		

Indeksen T er antall tiltak pr. skole x 100.

\*Undersøkelse gjennomført i desember 2005, publisert i 2006 (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006).

Hvis vi sammenlikner indeksen for forekomst av smågruppetiltak på barnetrinnet med indeksen for ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006), finner vi for en del fylker en viss sammenheng, men vi finner også store forskjeller. Sogn og Fjordane og Finnmark har

svært få tiltak på både barne- og ungdomstrinn. Østfold har klart flest tiltak på ungdomstrinnet og har også relativt mange på barnetrinnet. Rogaland som har flest tiltak på barnetrinnet, har ikke spesielt mange tiltak på ungdomstrinnet målt som gjennomsnitt pr. skole. Oslo oppgav relativt mange tiltak på ungdomstrinnet (T=57), men har en indeks på kun 7 på barnetrinnet. Nord-Trøndelag er det eneste fylket hvor tettheten av tiltak er større på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. I denne sammenlikningen mellom forekomst av tiltak på barne- og ungdomstrinnet må man ta høyde for at antall tiltak på ungdomstrinnet kan ha endret seg vesentlig på 5 år.

### 4.3 Etableringstidspunkt for smågruppetiltak

Smågruppetiltak er et relativt nytt fenomen i norsk skole. De første smågruppetiltakene eller alternative skolene ble etablert i begynnelsen av 1970-årene på ungdomstrinnet. I Sørli (1991) kartlegging av alternative skoler i Norge var barnetrinnet ikke et tema. Slike tiltak var forbeholdt elever på ungdomstrinnet. Siden alternative skoler/smågruppetiltak på 1.-7. trinn ikke har eksistert mer enn maksimalt et par tiår i norsk skole, er det interessant å få en oversikt over etableringstidspunkt for tiltakene. 169 tiltak rapporterte inn hvilket år det startet opp. Tabellen under gir en oversikt over disse forholdene. En vesentlig begrensning ved denne oversikten er selvsagt at tiltak som har blitt nedlagt ikke framkommer i oversikten; den refererer nødvendigvis kun til tiltak som fortsatt eksisterer.

Tabell 4: Etableringsår for interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak

Tiltaks- type	Etableringsår					
	Før 1986	1986–90	1991–95	1996–00	2001–05	2006–10
Interne N=122	0	0	1	8	19	77
Eksterne N=19	0	0	0	4	2	12
Selvst. N=60	2	2	4	10	8	20
Totalt N=201	2	2	5	22	29	109

Totalt N = 201 missing 32, Interne N = 122 missing 17, Eksterne N = 19 missing 1, Selvstendige N = 60 missing 14

Få tiltak ble etablert fra 1986 til og med 1995. I perioden 1996 til 2000 ser vi at tilveksten er betraktelig større. Det ble etablert over 2 ganger (244 %) så mange i denne perioden som antall tiltak til sammen i hele perioden før 1986. I neste femårs periode ble det etablert omtrent like mange tiltak (29) som i perioden før, og tilveksten i prosent var litt over 90 %. Fra 2006 til 2010 ble det etablert hele 109, dette er nesten fire ganger så mange som i de to foregående femårsperiodene. Dersom en ser på tilveksten i prosent i forhold til hvor mange tiltak som var etablert til sammen på slutten av 2005 (60 tiltak), tilsvarer 109 nye tiltak en økning på 182 %.

### **Likheter og forskjeller mellom ulike typer tiltak**

Det er først og fremst de interne tiltakene som har kommet til de seinere år. Før 1990 ble det ikke registrert denne type tiltak. Hele 77 (63 %) av de 122 interne tiltakene har eksistert i mindre enn 5 år. Økningen i interne tiltak fra 2005 til 2010 i prosent er 275 %.

I følge kartleggingen var det heller ingen eksterne tiltak som var etablert før 1991. Også for de eksterne tiltakene var tilveksten størst i perioden 2006–2010. Det ble etablert 12 slike tiltak i denne perioden, noe som tilsvarer en økning på 250 %.

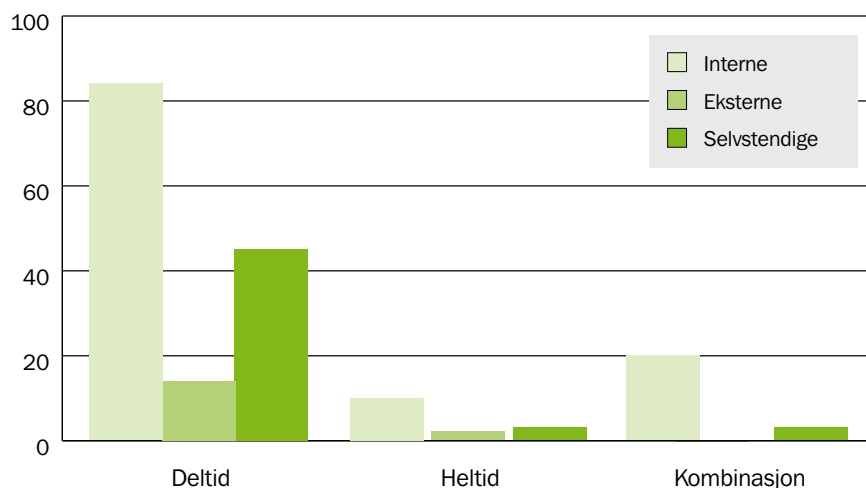
Når det gjelder de selvstendige tiltakene kan det se ut som om disse har hatt en jevnere økning enn de to andre tiltakstypene, selv om det også for denne typen tiltak kan se ut som det ble etablert flere i perioden fra 1996–2010. Men økningen i antall tiltak i siste periode er relativt sett mindre enn for de to andre typene tiltak (77 %). I denne kartleggingen har vi funnet to smågruppetiltak som ble etablert før 1986. Begge tiltakene er slik vi har definert det, selvstendige tiltak.

## **4.4 Heltids- og deltidstiltak**

Foruten hvordan det enkelte tiltak var organisert med hensyn til fysisk beliggenhet og administrativ tilknytning til en barneskole eller til skoleeier, var det interessant å undersøke i hvilken grad tilbudet var organisert som deltids-, heltids- eller som en kombinasjon av del- og heltidstiltak. Dette er et viktig spørsmål blant annet fordi organiseringsformen med hensyn til del-/heltid kan ha betydning for bruken av enkeltvedtak etter § 5-1 i opplæringsloven og selve innholdet i tiltaket. Kartleggingen på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006) viste en utviklingstrend fra heltidstiltak til deltidstiltak. Hvordan

tiltakene i denne kartleggingen fordelte seg på disse variablene kommer fram av figur 3.

Figur 3: Antall tiltak med ulike kombinasjoner deltid, heltid eller kombinert fordelt på type tiltak



(Totalt N = 201 missing 22, Interne N = 122 missing 10, Eksterne N = 19 missing 3, Selvstendige N = 60 missing 9)

Det var til sammen 143 eller 79 % av tiltakene som kun hadde et deltidstilbud til sine elever. 8 % av tiltakene hadde bare heltidsplasser og 13 % hadde en kombinasjon av del- og heltidsplasser. 80 % av elevene i tiltak som både hadde del- og heltidsplasser, var i tiltakene på deltid.

74 % av de interne tiltakene hadde kun deltidsplasser og 18 % hadde både del- og heltidsplasser, mens 11 % av de interne tiltak hadde kun heltidsplasser. Blant de eksterne tiltakene hadde 87 % kun deltidstilbud og 13 % kun heltidsplasser. Ingen av de eksterne tiltakene hadde kombinasjon av hel- og deltid. Blant de selvstendige tiltakene var 88 % bare deltid og 6 % heltid og 6 % kombinasjon.

## 4.5 Oppsummering og drøfting

Under vil vi oppsummere og drøfte funn om antall tiltak, fylkesvis fordeling, hvilket år de har blitt etablert og forekomsten. Videre kommenterer vi etableringstidspunkt og om tiltakene gir et del- eller heltidstilbud.

## **Forekomst av smågruppetiltak**

Vi fant til sammen 226 smågruppetiltak i de 1715 skolene i de tilsammen 300 kommunene. Av disse var 166 av tiltakene administrert fra en skole. 122 var interne, 19 var eksterne og 25 tiltak vet vi ikke hvordan var organisert. Videre fant vi 60 selvstendige tiltak som hadde en annen administrasjon enn skolen. Av disse var 75 % opplæringstilbud i forbindelse med gårdsbruk, der de fleste var inn på tunet-gårder. Vi fant samme antall interne tiltak på barnetrinnet som vi fant på ungdomstrinnet i 2006 (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006), men vi fant bare ca. 1/3 av antallet eksterne tiltak. Når det gjaldt antall selvstendige tiltak fant vi ca. 25 % flere på ungdomstrinnet i 2006.

Både Mari-Anne Sørлие (1991) og Jahnsen, Nergaard og Flaaten (2006) gjorde en estimering av antall tiltak og antall elever i tiltakene på ungdomstrinnet på grunnlag av det innsamlede materialet i de to respektive undersøkelsene. Også i denne undersøkelsen er svarprosentene fra skolene og kommunene tilfredsstillende, og det er ingen grunn til å anta at de 1715 skolene som besvarte undersøkelsen ikke er et representativt utvalg med hensyn til forekomst av smågruppetiltak for elever i denne undersøkelsens målgruppe. Hos de 1715 skolene som besvarte undersøkelsen, fant vi 226 tiltak hvorav 60 var selvstendige tiltak. Det betyr at 1715 skoler rapporterte om 166 tiltak, noen som innebærer at 9,7 % av skolene hadde et slikt tiltak. Kartleggingen ble sendt ut til 2362 skoler som hadde undervisning for elever på 1. til 7. trinn. 9,7 % av disse tilsvarer 229 interne og eksterne tiltak. Også når det gjaldt spørsmål til kommunalt nivå var svarprosenten tilfredsstillende høy til å anta at utvalget av de som svarte er representativt. 300 kommuner meldte inn 60 tiltak og dette tilsvarer at 20 % av kommunene har tiltak. Ut fra dette grunnlaget kan vi beregne at det i 430 kommuner vil finnes i alt 86 tiltak.

Et estimat for totalt antall smågruppetiltak for elever i målgruppen på 1.-7. trinn vil altså være at det er 315 smågruppetiltak på barnetrinnet, hvor 198 er interne, 31 er eksterne og 86 selvstendige tiltak.

## **Etableringstidspunkt**

En oversikt over etableringstidspunkt for tiltakene vil samtidig gi et inntrykk av hvor stor tilveksten er. Det er derfor viktig å understreke at vi ut fra denne oversikten ikke vet noe om hvor lenge slike tiltak vanligvis eksisterer før de blir lagt ned, og dermed er det et begrenset bilde av fortiden vi kan tegne; alle tiltak som allerede er lagt ned, vet vi ikke noe om. Vi kan anta at en del av tiltakene, og særlig interne

tiltak som det er flest av, har relativt kort varighet. Mange tiltak blir opprettet og drevet noen år, og så blir de nedlagt. Dette vil gi seg utslag i denne oversikten som om tilveksten de siste årene er større enn den reelt sett er. Hvis tiltakene gjennomsnittlig bare har 2–3 års varighet, vil vekstkurven bli svært bratt for de siste årene. Vi kan likevel se noen tydelige utviklingstrekk i denne oversikten.

De første interne tiltakene for målgruppen ser ut til å ha blitt etablert i første halvdel av 1990 årene, da ble det registrert 1 internt tiltak. I de to neste femårsperiodene ble det etablert 22 + 29 nye tiltak som fortsatt eksisterer. Fra 2006 til 2010 var det en økning på nesten 200 %. Det er særlig antall interne tiltak som hadde stor økning. Ser vi isolert på de interne tiltakene har disse en økning på 250 %. Selv om en del av denne økningen kan skyldes at tiltakene har kort funksjonstid, er dette trolig uttrykk for en kraftig reell vekst. En årsak til at interne tiltak bare er etablert for få år kan være at skolene opplever utfordringer knyttet til variasjoner i elevgruppen fra år til år. Når det gjelder barnetrinnet, har vi ikke grunnlag for å gjøre sammenlikninger og beregninger verken i datamaterialet eller i forhold til tidligere forskning, da det finnes lite eller ingen forskning på dette fenomenet på 1.–7. trinn.

Hva er bakgrunnen for at det i 2006 er et så tydelig skille i etableringen av smågruppebaserte tiltak? Mange vil vise til innføringen av Kunnskapsløftet med et sterkt fagfokus, konkurranse og individualitet. Bakke (2011;144) hevder at Kunnskapsløftet har ført til at «Elevene vurderes etter intelligens, tilpasningsevne, mobilitet og individuell konkurransevne». De elevene som ikke oppfyller disse kravene sorteres ut til kompensatoriske tiltak ved siden av hovedstrømmen. En annen faktor er at ikke alle egentlig er i de skolefaglige læreprosesser (Dale 2008a).

En annen faktor er forståelsen av tilpasset opplæring. Det overlates de lokale forutsetningene og lokal kompetanse å operasjonalisere begrepet og å legge et praktisk innhold i begrepet. Begrepet er blitt redusert til et individuelt fagdidaktisk spørsmål overlatt den enkelte lærer eller skole (Bakke 2011). Det smale perspektivet på tilpasset opplæring har ført til individualisering og segregering av elever som trenger ekstra tilrettelagt undervisning (Foros 2007 I: NOU: 2009:18). Utredningen sier videre at det er en «...tendens til ensretting og at mangfoldet av elever ikke ivaretas slik intensjonen eksplisitt uttrykker, ...» (NOU: 2009:18;59).

Økningen i antall smågruppetiltak kan også ha sammenheng med regjeringens fokus på tidlig innsats (St.meld. nr. 16 (2006–2007)) som



strategi for å motvirke eller endre «en-vente-og-se-holdning» blant norske lærer. St.meld. nr. 16 (2006–2007) skriver blant annet at norsk skole mangler strategier for å følge opp elever som man ser henger etter.

Bø og Løge (2010) har sett på hvilke ord lærere og studenter bruker for å beskrive bekymringsatferd hos barn og unge. De opplever en urovekkende mangel på faguttrykk, og de sier at lærernes ordvalg er omtrent det samme som hvis en stiller de samme spørsmålene til «mannen i gata». Tidlig innsats krever at man er i stand til tidlig å identifisere bekymringsatferd. Forskerne er bekymret for om de som skal fange opp har nok kunnskap til å utføre både registrering og oppfølging av elever som viser bekymringsatferd i barnehage og skole.

### **Hvor i landet finnes det smågruppetiltak?**

Forekomsten av tiltak er ujevn både i forhold til geografi, elevtall og antall skoler i fylket. Indeksen T er antall tiltak pr. skole x 100 for hvert fylke. Ser vi på denne indeksen er det Rogaland som har flest tiltak med  $T=35$ . Østfold og Hedmark følger etter med  $T=21$  og  $T=22$ . Finnmark og Sogn og Fjordane har færrest rapporterte tiltak med  $T=3$ . Sammenliknes indeksen på barnetrinnet med indeksen på ungdomsskoletrinnet finner vi noen sammenhenger, men også store forskjeller. Hvis vi sammenlikner antall tiltak pr. ungdomsskole med antall tiltak pr. barneskole, finner vi at det er gjennomgående minst 3–4 ganger så mange tiltak pr. ungdomsskole. Dersom vi ser tiltaksforekomsten i forhold til antallet elever, er forholdet i grove trekk 2:1. Forklaringen på dette er at det gjennomgående er langt flere elever pr. ungdomsskole. I en sammenlikning av tall fra ungdomstrinnet i 2006 med tall fra barnetrinnet i 2010 må vi selvsagt ta et forbehold for at situasjonen i ungdomsskolen kan være endret.

Mari-Anne Sørli (1991) konkluderte med en opphopning av eksterne smågruppetiltak på Østlandet, eller nærmere bestemt fylkene rundt Oslofjorden. Kartleggingen av slike tiltak på ungdomstrinnet i 2006 viste også en opphopning av slike tiltak i de fire fylkene rundt Oslofjorden. I 2006 var det relativt mange tiltak på Sør-Vestlandet. Mens Vestlandet, Midt-Norge og Nord-Norge hadde betydelig færre smågruppetiltak for elevene i den aktuelle målgruppen. I hovedtrekk følger denne kartleggingen samme mønster, men det er også viktige forskjeller. Østfold som relativt sett hadde flest tiltak på ungdomstrinnet, har få tiltak på barnetrinnet. Vest-Agder hadde også mange tiltak på ungdomstrinnet, men har få på barnetrinnet.

Det er vanskelig å forklare de fylkesvise forskjellene. Det er sannsynligvis mange faktorer som bidrar til denne ulikheten. Den lokale skolekulturen vil i varierende grad ha etablering av denne type opplæringstilbud som en mulighet man kan bruke. Noen steder er det sterke fagmiljøer i slike tiltak som får mye positiv medieomtale, mens tiltak andre steder motarbeides aktivt av skoleeier og PPT. Vi kan anta at det er en viss effekt av at det lokalt utvikles en kultur for denne typen opplæringstilbud, og at etablering av tiltak stimulerer til ytterligere etablering. Fylling (2007) viser til at strukturelle forhold i skolen kan påvirke etterspørsel etter slike tiltak. Slike forhold kan også være virksomme mellom skoler i en kommune eller et område. Tilsvarende vil det være at der det ikke finnes slike tiltak vil terskelen for etablering være mye høyere.

Skolens opplevde behov for å etablere denne typen tiltak kan sees i sammenheng med kvaliteten på læringsmiljøet. I en undersøkelse (Jahnsen, Nergaard og Grini 2011) blir det vist at det er en tendens til at skoler som har smågruppebaserte tiltak har et noe mindre positivt læringsmiljø vurdert av både lærere og elever. Dette kan alene ikke på noen måte forklare den skjeve geografiske forekomsten av tiltak, men kan likevel være et viktig forhold i forbindelse med etablering av tiltak og utvikling og stimulering av skolens grunnleggende oppfatninger av hvordan den skal løse sine oppgaver.

### **Deltids- og heltidstiltak**

På barnetrinnet er det hovedsakelig deltidsplasser i smågruppebaserte tiltak. Av 201 tiltak var det 79 % som kun hadde deltidsplasser. 8 % hadde bare heltidsplasser og 13 % hadde en kombinasjon. De fleste tiltakene var interne tiltak. Ser man på den prosentvise fordelingen av type tiltak, var det de selvstendige tiltakene som hadde høyest andel deltidstiltak. Av de tiltakene som oppga et tilbud med både deltids- og heltidsplasser, var 80 % deltid. Alle tiltakstyper hadde heltidsplasser, men disse var i sterkt mindretall.

Bruken av tiltakene i et inkluderingsperspektiv må ses i lys av tiltakenes organisering i forhold til del- og heltid. Kartleggingen av smågruppebaserte opplæringstiltak på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006) viste at noe over 50 prosent av tiltakene var organisert som deltidstiltak og de interne tiltakene var oftere organisert slik enn de to andre tiltakstypene. I denne kartleggingen var 79 % av tiltakene organisert som deltidstiltak, og blant de selvstendige tiltakene var hele 90 % organisert slik. I tillegg har vi opplysninger som viser at 80 % av elevene i de kombinerte tiltakene var der på deltid. Når det

gjaldt smågruppetiltak på ungdomstrinnet, har det blitt vist til en utviklingslinje fra kun heltidsplasser tidlig på 90-tallet mot utstrakt bruk av deltidsplasser i 2006. Det er vanskelig å antyde utviklingstrekk i bruk av smågruppetiltak på barnetrinnet, da det tidligere ikke har blitt gjennomført liknende undersøkelser. Nordahl og Hausstätter (2009) hevder med henvisning til GSI at gruppeundervisning for elever som viser ulike type vansker i skolen har økt betraktelig etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det faktum at antall barn med spesialundervisning øker generelt, vil også kunne støtte opp under en økning i bruk av smågruppetiltak. Det er likevel viktig å understreke at dette ikke er tall som øker i takt, da det finnes flere elever som ikke har enkeltvedtak i smågruppetiltakene. Dette er gjort rede for i kapittel 5, der likheter og ulikheter mellom spesialgrupper, alternative opplæringsarenaer og smågrupper blir kommentert og drøftet.

I utgangspunktet er det rimelig å forstå den utstrakte bruken av deltids-tiltak som et uttrykk for at skolen synes det er viktig at elevene er mesteparten av undervisningstida i sin klasse. De langt fleste tiltakene gir elevene tilbud en dag eller mindre pr uke (se kapittel 5). Men selv om elevene fysisk er en svært begrenset del undervisningstida i tiltaket, vet vi ikke om deltakelsen i tiltaket bidrar til eller er uttrykk for manglende inkludering, eller om elevene nettopp gjennom disse tiltakene får god tilpasset opplæring. Vi vet at tiltakene i mange tilfeller kan ha en avlastende funksjon for læreren og resten av klassen, og at dette lett kan skape ekskluderingspress på elevene.

Det finnes også andre argumenter om å la elevene være kort tid i tiltakene. Vi har møtt noen rektorer som argumenterer med at avlastningsbehovet er så stort at for å få mange elever innom smågruppetiltaket må hver elev være der kort tid hver uke. På den annen side vet vi også at det finnes smågruppebaserte tiltak som bidrar til inkludering og god tilpasset opplæring for elever som er utsatte i skolemiljøet (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009a).



## Kapittel 5

# ELEVGRUNNLAG

Et viktig spørsmål i denne kartleggingen har vært hvor mange elever på barnetrinnet som får deler av, eller hele, sin opplæring i et smågruppetiltak. Det er også viktig å kartlegge hvordan elevene fordeler seg med hensyn til klassetrinn (1.–7. trinn). Videre er det interessant å undersøke fordelingen av elever både med hensyn til kjønn og etnisitet. Avslutningsvis i dette kapitlet kommenteres resultatene som viser hvor lenge det er vanlig at elevene får tilbud i et smågruppetiltak og i hvilken grad elevene går tilbake til vanlig klasse i alle timer.

### 5.1 Antallet elever i smågruppetiltak på barnetrinnet

I oktober 2010 var det 424.052 elever på 1.–7. trinn i Norge (GSI 2009/2010). På måletidspunktet for denne kartleggingen var det 1416 elever på barnetrinnet som fikk sin undervisning helt eller delvis i 169 interne, eksterne og selvstendige smågruppetiltak. Dette utgjør 0,33 % av alle barn i barneskolen dette aktuelle skoleår. 57 av de 226 registrerte tiltakene i denne undersøkelsen rapporterte ikke inn antallet elever i tiltaket. 20 av disse tiltakene var interne eller eksterne, og 12 av tiltakene var selvstendige tiltak (25 tiltak har ikke angitt organisasjonsform). Dersom vi estimerer antall tiltak og elever totalt ut fra det materialet vi har, finner vi at 1950 elever i 315 tiltak fikk deler av eller hele sin opplæring i slike tiltak på 1.–7. trinn i grunnskolen. Dette utgjør omtrent 0,5 % av elevene på barnetrinnet. I oppsummerings- og drøftingsdelen til slutt i dette kapitlet er det vist hvordan denne estimeringen av totalt antall tiltak og elever er gjort.

Tabell 5: Antall tiltak og antall elever i interne, eksterne og selvstendige tiltak

Type tiltak	Antall tiltak	Antall elever	Estimert antall tiltak	Estimert antall elever
Totalt	169	1416	315	1950
Interne	105	998	198	1298
Eksterne	16	101	31	145
Selvstendige	48	317	86	507

Totalt antall tiltak N = 201 missing 32, Interne N=122 missing 17, Eksterne N=19 missing 3 og Selvstendige N=60 missing 12

7 tiltak oppga å ha mer enn 20 elever. 6 av disse tiltakene var internt organisert og ett var selvstendig tiltak. I kommentarene til disse tiltakene ble det blant annet opplyst at kun en liten del av elevene i tiltakene var i kategorien elever som viser problematferd i skolen. Skolene har opprettet kortvarige kurs for eksempel 1 dag pr uke i 3 måneder, knyttet til ulike aktiviteter hvor alle elever på skolen eller på de tre øverste trinnene kan melde seg på. Kursene tok inn 10–15 elever hvorav 2–3 elever viser ulik type problematferd i skolesammenheng. Disse kursene inngår i skolens plan for å forebygge og håndtere problematferd. Andre skoler oppga at de hadde mange små kurs med 4–6 deltakere knyttet til utviklingsprosjektet PALS eller ART. Dette er grupper hvor elevene blant annet lærer å kontrollere aggressiv atferd og hvor de trener spesifikt ulike sosiale ferdigheter. Også disse gruppene er satt sammen av elever med ulik sosial kompetanse, det vil si at flere av elevene i gruppen er godt fungerende barn.

For å beregne gjennomsnittlig antall elever i smågruppetiltakene på barnetrinnet ble disse tiltakene tatt ut. Gjennomsnittlig antall elever pr tiltak ble da for totalutvalget 6,2 (1005 elever og 162 tiltak). For interne tiltak ble gjennomsnittet 6,3 (23 tiltak tatt ut), for eksterne ble gjennomsnittlig antall elever pr tiltak 6,3 (ingen tatt ut) og for selvstendige tiltak ble gjennomsnittet 5,9 (ett tiltak tatt ut).

### **Antall elever – likheter og forskjeller mellom tiltakene**

Av det totale antall elever (N=1416) registrert i kartleggingen mottok 998 elever hele eller deler av sitt opplæringsstilbud i de interne smågruppetiltakene (N=105). Det vil si at 71 % av elevene i smågruppetiltakene fikk sin opplæring i interne smågruppetiltak på den skolen de naturlig hørte til. Antall elever i de interne smågruppetiltakene som er kartlagt, utgjorde derved 0,24 % av alle elevene på barnetrinnet 2010.

101 elever fikk sin opplæring helt eller delvis i eksterne smågruppetiltak (N = 16). Dette tilsvarte 7 % av elevutvalget i denne kartleggingen.

I de selvstendige smågruppetiltakene (N=48) gikk det 317 elever. Dette utgjorde 22 % av det totale antall elever i kartleggingen.

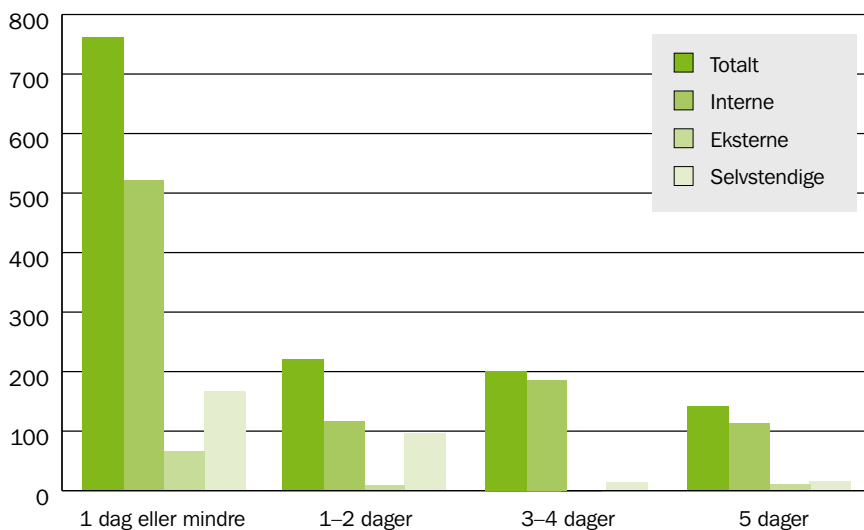
## 5.2 Elever fordelt på antall dager i tiltakene

For å få en oversikt over hvor mange elever på barnetrinnet som fikk tilbud om del- eller heltid i tiltakene skulle informantene oppgi hvor mange elever som var i tiltaket *mindre enn 1 dag*, mellom *1 til 2 dager*, *3 til 4 dager* eller *5 dager* i uken. 1273 elever hadde deltids plass i et smågruppetiltak, noe som utgjør 90 % av utvalget. 95 av disse elevene ble ikke plassert i kategoriene fra mindre enn en dag til 5 dager. I den videre framstillingen er disse 95 elevene ikke tatt med.

Det ble registrert antall dager den enkelte elev var i tiltaket pr uke for 1319 elever, det vil si 93 % av utvalget. 84 % av elevene var fra mellomtrinnet (4.–7. trinn, N = 1103 elever). Det var 4.–7. klassingene som utgjorde hoveddelen av elevene i de smågruppebaserte opplæringstiltakene på barnetrinnet i februar 2010. Tallene viser at det var 4,5 ganger så mange elever fra mellomtrinnet som fra småskoletrinnet i interne tiltak (N = 216 for småskoletrinnet 1.–3. kl.).

Kategoriene fra *mindre enn en dag* til *3–4 dager* kalles deltidstiltak videre i teksten og kategorien *5 dager* blir betegnet som heltidstilbud.

Figur 4: Antall elever fordelt på antall dager



N = 1416 missing 97

90 % (1178 elever) av elevene som ble rapportert hadde deltidsplass. 70 % gikk i et internt tiltak, 7 % gikk i et eksternt tiltak og 24 % fikk deltidstilbud i et selvstendig tiltak. 59 % av elevene var i tiltaket *en dag eller mindre pr. uke*. Godt over halvparten av disse elevene gikk i et internt tiltak. 16 % av elevene var i tiltaket fra *1–2 dager pr. uke*. Det var omtrent like mange i selvstendige tiltak som i interne tiltak i denne kategorien. Svært få elever var i de eksterne tiltakene *1–2 dager pr. uke*. 15 % av elevene var i tiltaket *3–4 dager*, og 93 % av disse elevene gikk i et internt tiltak. De eksterne tiltakene hadde ikke registrert noen elever i denne kategorien.

Kun 141 elever på barnetrinnet fikk hele sin opplæring i et smågruppe-tiltak. Dette tilsvarer 11 % av hele gruppen elever som fikk opplæring i et smågruppetiltak. Av disse gikk 79 % i et internt tiltak, 9 % var i et eksternt tiltak og 12 % elevene hadde heltidsplass i et selvstendig tiltak.

Når interne, eksterne og selvstendige tiltak ble sammenlignet på denne variabelen viste det seg at 52 % av elevene i de interne tiltakene var i tiltaket *mindre enn en dag pr. uke*. Resten av elevene fordelte seg nesten likt på de andre kategoriene som handlet om antall dager i tiltaket. Svært mange elever i eksterne tiltak var der *en dag eller mindre pr. uke*, dette gjaldt for 77 % av elevene i tiltakene. De resterende elevene fordelte seg nesten likt på *1–2 dager* eller *5 dager pr. uke*. I de selvstendige tiltakene var fordelingen; *mindre enn en dag*: 53 % av elevene, 30 % var fra *1–2 dager* og resten av elevene fordelte seg jevnt på *3–4 dager* og *5 dager pr. uke*.

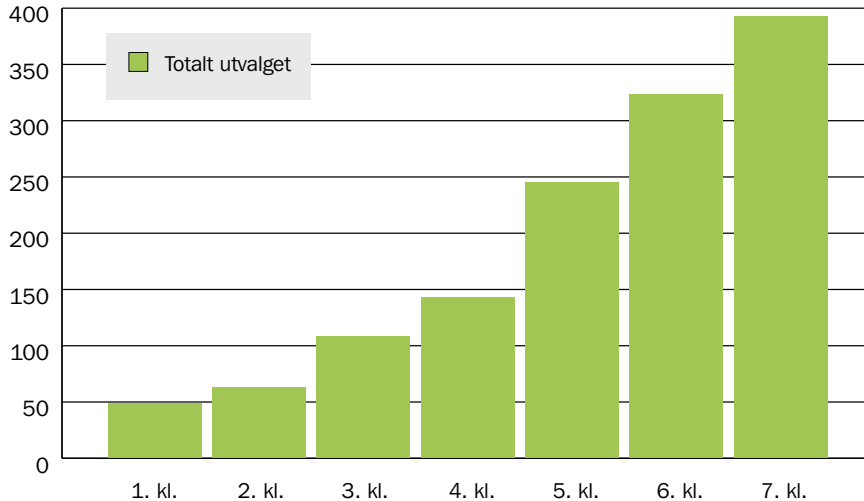
### 5.3 Elever fordelt på klassetrinn

De ulike tiltakene ble også bedt om å oppgi hvilke klassetrinn elevene i tiltakene tilhørte. Det ble gitt opplysninger om 93 % av elevene for denne variabelen.

Av figur 5 kan vi lese at antallet elever i tiltakene økte med økende alder og klassetrinn. 30 % av elevene gikk i 7. klasse og andelen 1. klassinger var 4 %. Vi ser videre at økningen var relativt jevn fra 1. til 4. klasse. 5 % av elevene gikk i 2. klasse og 8 % av elevene gikk i 3. klasse. Fra 4. til 5. klasse skjer det en relativt sterkere vekst av antall elever i tiltakene. 11 % av elevene gikk i 4. kl. og 19 % av elevene var fra 5. klasse. Fra 5. til 7. kl. var økningen i antall elever igjen jevn med 6 % økning fra trinn til trinn. 24 % av elevene gikk i 6. klasse og det var altså flest 7. klassinger i tiltakene (30 %).



Figur 5: Antall elever fordelt på klassetrinn



N=1416 missing 97

Dersom vi undersøker disse forhold ut fra de ulike tiltakstypene, var det også slik at antallet elever økte med økende alder uavhengig av organisasjonsform. De eksterne tiltakene skilte seg noe fra de to andre typene tiltak ved at de hadde et hopp i utviklingen mellom 3. og 4. klasse. 5 % av elevene i de eksterne tiltakene gikk i 3. klasse, mens 22 % av elevene gikk i 4. klasse. Det var like mange 5. klassinger som 6. klassinger i denne type tiltak, mens antallet 7. klassinger utgjorde 34 % av elevmassen i de eksterne tiltakene.

Analysene av tallmaterialet om elevgrunnlaget omfattet også å undersøke spredningen etter klassetrinn. Det var svært få elever fra 1.–3. trinn som hadde sin opplæring helt eller delvis i et smågruppebasert opplæringstiltak. Denne gruppen utgjorde kun 15 % av elevgrunnlaget i undersøkelsen. Av disse gikk 22 % i første klasse, 29 % gikk i andre og 49 % av elevene var tredjeklassinger. Det var videre slik at over halvparten av elevene var mindre enn en dag pr uke og ca. en tredjedel var fra 3 til 5 dager pr. uke i tiltakene. De aller fleste elevene fra småskoletrinnet som var i tiltakene mer enn 3 dager, var i et internt organisert tiltak.

Kun 20 % av elevene på småskoletrinnet gikk i et smågruppetiltak som var fysisk segregert fra den skolen de naturlig hørte til, det vil si i et eksternt eller selvstendig tiltak. Disse to typene tiltak hadde tilbud om mindre enn en dag pr uke eller fra 1 til 2 dager pr. uke for småskoleelevene. Det

innebærer at alle heltidselevne fra småskoletrinnet gikk i et internt tiltak som fysisk var plassert i den skolen de naturlig hørte hjemme.

Det ble registrert 1103 elever fra 4.–7. trinn i tiltakene i denne kartleggingen, og antall elever fra hvert klassesetrinn økte med økende alder. Videre viste funnene at 59 % av elevne på mellomtrinnet var *mindre enn en dag pr. uke* i tiltaket, 17 % var i tiltaket mellom *1–2 dager* og resten av elevne fordelte seg omtrent likt på *3–4 dager* (13 %) og *5 dager* pr uke (11 %). På mellomtrinnet var 27 % elever som var fra *3–5 dager* pr. uke i et smågruppetiltak. Både de eksterne og de selvstendige tiltakene hadde svært få elever på mer enn tre dager pr. uke i tiltakene.

Svært få elever på mellomtrinnet hadde et heltidstilbud i tiltaket, og det var først og fremst 6. og 7. klassingene (72 %) som var i tiltakene på heltid.

#### **5.4 Fordelingen av gutter og jenter**

Det var 158 av de 169 tiltakene som rapporterte om fordeling av elevne med hensyn til kjønn. I disse tiltakene gikk det 1309 elever som fordelte seg med 952 gutter og 357 jenter. Dette innebærer en elevgruppe som besto av 27 % jenter og 73 % gutter. Det var marginale forskjeller i kjønnsfordelingen avhengig av type tiltak eller om elevne hadde et deltids- eller heltidstilbud.

#### **5.5 Etnisitet**

153 av 169 tiltak oppga etnisk bakgrunn på elevne. I alt ble 1140 elever registrert i forhold til etnisitet. Det innebærer at vi mangler opplysninger om etnisitet for 276 elever, noe som utgjør 19 % av hele utvalget. Det ble kartlagt 673 (86 %) etnisk norske gutter, mens 110 (14 %) av guttene i tiltakene hadde en annen etnisk bakgrunn. Av jentene som ble registrert var 309 (87 %) etnisk norske jenter, mens 48 (15 %) jenter hadde en annen etnisk bakgrunn. Samlet utgjør gruppen elever med ikke-norsk etnisk bakgrunn 14 %.

Prosentandelen elever med norsk etnisk bakgrunn i norske grunnskoler var i følge SSB 92,7 % (Utdanningsspeilet 2005). Dette innebærer at det var en noe større andel elever med ikke-norsk etnisk bakgrunn i smågruppetiltakene på barnetrinnet enn i norske grunnskoler for øvrig og noen flere enn den prosentvise andelen ikke-norske etniske som fikk spesialundervisning i grunnskolen i skoleåret 2010–11 (10,5 %).

## 5.6 Varighet av opplæringstilbudet

I denne kartleggingen var vi også interessert i å finne ut hvor lenge det var vanlig at elevene fikk sin opplæring i de ulike tiltakene. 16 % av informantene rapporterte at elevene var der mindre enn  $\frac{1}{2}$  år. Resten av informantene fordelte seg relativt jevnt på de tre kategoriene  $\frac{1}{2}$ –1 år, 1–2 år og 2–3 år. Flest smågruppetiltak hadde elevene der mellom  $\frac{1}{2}$  til 1 år (tabell nr. 6). Dette gjaldt for 31 % av tiltakene. Hvis vi slår sammen kategoriene  $\frac{1}{2}$ –1 og 1–2 år finner vi at 59 % av tiltakene oppga at det var mest vanlig at elevene var i tiltaket fra  $\frac{1}{2}$  til 2 år. 25 % av tiltakene oppga at det var mest vanlig at elevene gikk der i 2–3 år. Det var altså mer vanlig at elevene var i tiltakene 2 til 3 år enn  $\frac{1}{2}$  år.

Tabell 6: Hvor lenge er det vanlig at elevene er i smågruppetiltaket?

Prosent	Mindre enn $\frac{1}{2}$ år	$\frac{1}{2}$ –1 år	Mellom 1–2 år	2–3 år
Totalt N=201	16 %	31 %	27 %	25 %
Interne tiltak N=122	23 %	37 %	19 %	20 %
Eksterne tiltak N=19	6 %	29 %	17 %	47 %
Selvstendige tiltak N=60	4 %	20 %	48 %	26 %

Totalt N = 201 missing 34, Interne N = 122 missing 27, Eksterne N = 19 missing 2, Selvstendige N = 60 missing 14

Det var en noe jevnere fordeling på svarene fra de interne tiltakene enn for eksterne og selvstendige tiltakene. Det var også langt flere interne tiltak enn eksterne og selvstendige tiltak, som oppga at elevene var mindre enn  $\frac{1}{2}$  år i tiltaket. Nesten halvparten av de eksterne tiltakene sier at elevene er der mer enn to år. Når det gjelder de selvstendige tiltakene, svarer nesten halvparten at elevene er der mellom 1–2 år og  $\frac{1}{4}$  oppga at det var mest vanlig at elevene var i tiltaket fra 2 til 3 år.

## 5.7 Tilbakeføring til ordinær skole/gruppe/klasse

Tilbakeføring til ordinær skole handler om i hvilken grad elevene i tiltakene etter en periode flytter tilbake til vanlige gruppe/klasse ved sin nærskole og får hele sitt opplæringstilbud der. Smågruppetiltakene skulle angi i hvilken grad dette var vanlig i det enkelte tiltaket på måletidspunktet.

Dersom vi ser på hele utvalget, viste resultatene at noe over halvparten av tiltakene tilbakeførte elever til vanlig skole ofte eller alltid.

Tabell 7: Tilbakeføring av elever til vanlig skole

Type tiltak	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid	Vet ikke
Smågruppetiltak (total)	4 %	12 %	31 %	28 %	25 %	1 %
Interne tiltak	4 %	10 %	29 %	29 %	29 %	1 %
Eksterne tiltak	6 %	25 %	19 %	13 %	38 %	0 %
Selvstendige tiltak	2 %	14 %	40 %	32 %	12 %	0 %

(Antall totalt N=201, missing = 37, Interne missing = 17, Eksterne missing = 3, Selvstendige missing = 17)

Videre viser resultatene at nesten 60 % av de interne og 50 % av de eksterne tiltakene oppga at tilbakeføring av elever til ordinær klasse ble gjort ofte eller alltid. Noen færre selvstendige tiltak hadde dette som vanlig praksis (44 %). Det var flest eksterne tiltak som svarte at de alltid førte elever tilbake til ordinærklassen, men det var også denne type tiltak som oppga at de sjelden eller aldri tilbakeførte elever til ordinærklassen.

## 5.8 Oppsummering og drøfting

I dette kapittelet vil vi kort oppsummere og drøfte resultatene fra kartleggingen når det gjelder elevgrunnlaget, alderssammensetting i smågruppetiltakene, sammensettingen i forhold til kjønn og etnisitet og til slutt hvor lenge elever er i tiltak før de eventuelt tilbakeføres til ordinær klasse.

### Elevgrunnlag

Til sammen var det 1416 elever i 201 interne, eksterne og selvstendige tiltak skoleåret 2009–10. Det estimerte antallet interne og eksterne tiltak er 229. Begge disse tiltakstypene hadde gjennomsnittlig 6,3 elever på måletidspunktet, noe som gir et estimert elevtall 1443. Dette utgjør 0,4 % av det totale antallet elever på barnetrinnet.

Det estimerte antallet elever i eksterne tiltak er 145 elever, og det estimerte antall elever i selvstendige tiltak er 507 elever. I flere sammenhenger er det denne typen tiltak som blir regnet for å være segregerende. De er fysisk segregerende ved at elevene er et annet sted enn på skolen.

Til sammen blir det estimerte antallet elever i segregerte tiltak på barnetrinnet 652 elever. Dette utgjør 0,2 % av det totale antallet elever på barnetrinnet skoleåret 2009/10. Det vil altså si at anslagsvis 0,2 % av elevene på barnetrinnet som viser problematferd og lav motivasjon for skole, var i denne type segregerte tiltak på del- og heltid utenfor sin nærscole. Det tilsvarende tallet på ungdomstrinnet i 2006 var 0,5 %.

Dersom vi betrakter alle tre tiltakstyper blir det estimerte antallet smågruppetiltak 315 tiltak med 1950 elever på barnetrinnet (1.–7. trinn) skoleåret 2009/2010. I februar 2010 gikk det 424 052 elever i barneskolen i Norge, og den estimerte prosentandelen av elever som gikk i et smågruppebasert opplæringstiltak blir da 0,5 %. Det vil si at 0,5 % av elever på barnetrinnet mest sannsynlig fikk deler av eller hele sin opplæring i et smågruppebasert opplæringstiltak. Dette var relativt sett noe færre elever enn det var på ungdomstrinnet i 2006. Der var det estimerte tallet 3100. Dette utgjorde 1,6 % av alle elevene på ungdomstrinnet i skoleåret 2005/06.

På ungdomstrinnet var det slik både i 1991 og i 2005 at antallet elever i smågruppetiltakene økte gjennom skoleåret. Samtidig antyder vi en underrapportering av selvstendige tiltak som *inn på tunet* og interne tiltak blant annet fordi det kan være vanskelig for den enkelte skole å tolke definisjonen av et smågruppetiltak slik det er gjort i denne kartleggingen. Dette tyder på at antallet elever fra barnetrinnet som får gruppeundervisning fra *1–5 dager pr. uke* muligens vil overstige 2000 elever. Dersom vi tar med en viss underrapportering er vårt estimat på at ca. 0,5 % av elevene på barnetrinnet får tilbud i slike tiltak, heller i underkant enn i overkant av det reelle tallet.

Hvordan passer disse funnene med annen statistikk fra grunnskolen? Meld. St. 18 (2010–2011) rapporterer at andelen elever som er i spesialskoler eller spesialgrupper/klasser har økt siden 2006. Her blir det vist til alle typer elever med store hjelpebehov. I 2010 var det registrert 4000 elever i spesialskoler, i spesialgrupper/klasser var det 1900, og i alternative læringsarenaer 1500. I stortingsmeldingen blir det antydnet at en del av forklaringen på denne økningen kan være at det har blitt et skjerpet dokumentasjonskrav til hvor elever får sin grunnskoleopplæring, og at statistikken dermed er mer oppdatert.

Ut fra vårt kjennskap til feltet vil vi anta at de fleste elevene i spesialskoler er elever som har lærevansker som utgangspunkt for ikke å gå på nærskolen. En god del kommuner har beholdt spesialskoler og gir tilbud til elever med store lærevansker. Elever med store og sammensatte

funksjonshemninger får også ofte sitt opplæringstilbud i lokale spesialskoler. Noen få alternative skoler som tar imot elever fra 1.–7. trinn kan være i denne kategorien tiltak.

Spesialgrupper/klasser som blir registrert i GSI, omfatter en del av smågruppetiltakene som denne kartleggingen omhandler. I tillegg vil tiltakene registrert i GSI omfatte grupper/klasser som i tilknytning til forsterkede skoler eller avdelinger gir opplæringstilbud til sterkt funksjonshemmede elever i vanlig skole. Dette er ulike grupper elever som for eksempel de med fysiske funksjonsnedsettelse, autister og psykisk utviklingshemmede.

Gruppen elever i alternative læringsarenaer omfatter for eksempel de elevene i målgruppen for kartleggingen som er på *inn på tunet*-tiltak. I tillegg kan dette omfatte for eksempel elever på ungdomstrinnet som er utplassert i arbeidslivet i deler av undervisningen.

Vi ser at en direkte sammenlikning av vårt tallmaterialet med disse tallene fra GSI ikke er mulig å gjøre. GSI-tallene omfatter i alle kategorier tiltak også elever som ikke er i målgruppen for kartleggingen. Elevene fanget opp gjennom spesialskoler, spesialklasser/grupper og alternative opplæringsarenaer i GSI utgjør totalt ca. 7400 elever (1,2 %) av elevene i grunnskolen. Vi har ikke data fra kun 1.–7. trinn, men fra hele grunnskolen. Videre vet vi at elevene i disse tiltakene ikke fordeler seg jevnt fra 1.–10. trinn. Gjennom hele grunnskoleløpet øker spesialundervisning, bruk av smågrupper og bruk av alternative opplæringsarenaer. Dette forholdet gjør at vi med sikkerhet kan si at mer enn 1,2 % av elevene på ungdomstrinnet får hele eller deler av sin opplæring i en form for segregert tiltak. Tilsvarende kan vi si at det sannsynligvis er mindre enn 1,2 % av elevene på barnetrinnet som får opplæring i slike tiltak. Vi fant at ca. 0,5 % av elevene på barnetrinnet får opplæring i smågruppetiltak. Med rimelig sikkerhet kan vi gå ut fra at de aller fleste elevene vi har kartlagt som deltakere i smågruppetiltak befinner seg i gruppen av de 7500 fra GSI. På den annen side kan det også være at vi har fanget opp elever i tiltak som ikke er omfattet av GSI-kartleggingen. Særlig kan dette være tiltak som retter seg mot en bredere elevgruppe ut fra tiltakets behov for å ha prososiale andre elever med. Den viktigste forklaring på at GSI-tallene omfatter flere elever er at de også omfatter elever i andre målgrupper og andre typer tiltak.

90 % av elevene som fikk deler eller hele sin undervisning i et smågruppebaserte, opplæringstiltak på barnetrinnet i februar 2010, var

i tiltaket fra mindre enn en dag pr. uke til 4 dager pr. uke. Det vil si at de var i tiltaket på heltid. Sammenlignet med ungdomstrinnet er andelen elever på heltid i smågruppetiltak svært lav. 11 % av elevene på barnetrinnet var i tiltakene på heltid mot 38 % på ungdomstrinnet. Det var også slik at andelen elever som var i tiltakene mindre enn en dag var større på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet.

Regjeringens visjon er en skole for alle. Samtidig legges det opp til fleksible løsninger med utgangspunkt i den enkelte elevs behov. Nordahl, Manger, Sørli og Tveit (2003a) understreker at forebygging og håndtering av atferdsproblemer må ha teoretisk og forskningsmessig forankring. Skolene bør heller satse på å utvikle læringsmiljøet framfor å satse på ulike segregerende tiltak med usikkert utbytte. En fare ved å lage egne grupper med elever som viser problematferd og lav skolemotivasjon, er at man i skolen da legger til rette for arenaer hvor elever lærer negativ atferd av hverandre, det vil si at de virker mot sin hensikt (Dishion, McCord & Poulin 1999, Nordahl et al. 2003a, Visser, Kunnen & van Geert 2010). Ved å minimalisere bruken av smågruppetiltak og ved å ta inn prososiale jevnaldrende vil negativ effekt av mindre prososiale venner kunne begrenses sterkt. Visser, Kunnen & van Gert (2010) viser imidlertid at elever som viser aggressiv atferd i skolekonteksten både på kort og lang sikt oppnår størst effekt med hensyn til prososial atferd ved å gå i ordinær klasse sammenlignet med elever som går i spesialklasser, når de samtidig får opplæring i sosiale ferdigheter gjennom å delta i et systematisk treningsprogram.

### **Alderssammensetning**

Smågruppetiltak har tradisjonelt vært et tilbud til 9. og 10. klassinger. Kartleggingen i 2006 avdekket imidlertid at elevene i smågruppene i 2006 hadde en noe lavere gjennomsnittsalder enn i 1991 (Sørli 1991, Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006).

På barnetrinnet var det først og fremst elever fra 4. til 7. klasse i tiltakene, de fleste var der mindre enn en dag pr. uke. 69 % av tiltakene tok kun i mot elever fra disse trinnene. 6 % av tiltakene hadde kun 1.-3. klassinger og 34 % av tiltakene hadde elever fra alle klasser på barnetrinnet. Videre var det få tiltak (N = 38) hvor noen elever var 5 dager pr. uke. I disse tiltakene var det 12 % elever fra 1.-3. trinn som hadde hele sin opplæring i et slikt tiltak. Det var heller ikke mange 4. klassinger i tiltakene. Økningen i antall elever som får sin undervisning helt eller delvis i et smågruppetiltak fra det ene klassetrinnet til andre er størst mellom 4. og 5. klasse. Elevene på barnetrinnet fordelte seg

med 4 % førsteklassinger, 5 % gikk i 2. klasse, 8 % var tredjeklassinger, 11 % kom fra 4. klasse, 19 % gikk i 5. klasse, 24 % gikk i 6. klasse og 30 % av elevene kom fra 7. trinn.

### **Kjønn og etnisitet**

Alternative læringsarenaer som for eksempel smågruppetiltak for elever som viser problematferd i skolen, har lang historie med en overvekt av gutter. Kartleggingen på barnetrinnet viser samme trend med en elevgruppe som er satt sammen av  $\frac{3}{4}$  gutter og  $\frac{1}{4}$  jenter. Dette gjelder for alle typer tiltak og alle klassetrinn. Dette funnet er overlappende med funnene i ungdomsskolen i 2006 (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006) og med nyere forskning på spesialundervisning. Utdanningsspeilet (2011b) viser til GSI og sier at tre ganger så mange gutter som jenter hadde enkeltvedtak om spesialundervisning i 2010. Dette samsvarer med at gutter gjennomsnittlig hadde svakere faglige prestasjoner enn jenter.

Fylling (2007) hevder at guttenes dominans i spesialundervisningen og i smågruppetiltak like gjerne kan forstås som at jentene er underrepresentert. Hun peker videre på at det er vel dokumentert at gutter får størst oppmerksomhet i skolen og at jenter som møter problemer står i fare for å usynliggjøres. Dersom den tilpassede opplæringen i større grad har oppmerksomheten rettet mot jentenes behov og forutsetninger, kan det føre til en synliggjøring av jentene på en annen måte enn tidligere.

En tredje forklaring kan knyttes til tidlig innsats både skolefaglig og sosialt. Vår erfaring i samarbeid med skoler er at mange elever langt ned i klassetrinnene blir tilbudt kurs av både skolefaglig og sosial karakter knyttet til de grunnleggende ferdighetene inkludert sosial kompetanse. Resultatene fra Pisa-undersøkelsene har synliggjort at guttene er i en særlig risiko for å henge etter i fagene, og dette gir seg utslag på ungdomstrinnet. Det kan også være slik at de praktiske aktivitetene er knyttet til fenomen guttene i større grad enn jentene motiveres av og er interessert i slik som antydnet for ungdomstrinnet.

Når det gjelder elevenes etniske bakgrunn var det relativt sett noen flere elever med ikke-norsk etnisk bakgrunn i smågruppetiltak på barnetrinnet enn i norsk skole forøvrig. Ut fra en generell kunnskap om fremmedkulturelle elevers møte med grunnskolen er dette ikke et overraskende funn. Undersøkelsen på ungdomstrinnet i 2006 viste på den annen side ikke tilsvarende forhold; det var ikke flere fremmedkulturelle



elever i tiltakene der. En forklaring kan være at fremmedkulturelle elevers møte med skolen er vanskeligere for elever på 1.–7. trinn.

Hofslundsengen (2011) hevder at lærere generelt har en tendens til å kategorisere elever etter etnisitet. Hun viser til en svensk studie hvor lærere kategoriserer eleven som svenske eller som innvandrere. I tillegg kategoriseres de etter kjønn og det var en utbredt forståelse av at innvandrere var ambisiøse og skoleflinke, og at guttene var høyrøstede og grove i språket. Videre viser hun til Joronn Phils (Hofslundsengen *ibid.*) forskning i Norge som viser at lærere implisitt har en ide om hvordan ikke-norske etniske er. Hun hevder at spesialpedagogiske tiltak blir satt i gang fordi språk og kultur blir regnet som avvik. Hofslundsengen (*ibid.*), argumenterer for at læreres begreper er med på å kategorisere elevene, at man forenkler og sørger for at likheten bevares til tross for mangfoldet i elevgruppen, noe som igjen fører til forskjellsbehandling av elever.

### **Varighet av tilbudet og tilbakeføring til ordinær klasse**

Nordahl, Manger, Sørli og Tveit (2003a) anbefalte blant annet at dersom man var nødt til å ha elever i alternative opplæringstilbud, burde det være på deltid og i kortere perioder. Videre ble det understreket at det alltid må være en åpen dør i elevenes hjemmeskole slik at tilbakeføring kan skje både på elevers, foreldres og læreres anmodning.

I undersøkelsen om smågruppetiltak på barnetrinnet så vi at det var mest vanlig at elevene var i tiltakene fra ½ til 2 år. Det var noen forskjeller med hensyn til hvordan tiltakene var organisert. Elevene i de interne tiltakene var der mellom ½ til 1 år. For elevene som gikk i eksterne eller selvstendige tiltak, var det mest vanlig å være der fra 1 til 3 år, og det var flest elever i denne kategorien i de selvstendige tiltakene. Det synes å være en tendens til at jo lenger fra nærskolen tiltakene var både fysisk og organisatorisk, jo lenger var elevene i tiltakene. Sammenlignet med smågruppetiltak på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006) var elevene på barnetrinnet kortere tid i tiltakene. Gjennomsnittstiden i interne tiltak på ungdomstrinnet var mellom ½ og 2 år, mens elevene som var i eksterne og selvstendige tiltak på ungdomstrinnet, var der i gjennomsnitt mellom 1 og 3 år.

Noe over 50 % av tiltakene oppgir at de ofte eller alltid tilbakefører elever til å ha all undervisning i vanlig skole og klasse. Dette skjer sjeldnere for eksterne og selvstendige tiltak enn for de interne tiltakene. Noe over halvparten av de selvstendige tiltakene sier at de sjeldent eller aldri

gjør dette. Også på dette området skilte smågruppene på barnetrinnet seg fra smågruppene på ungdomstrinnet. Flere tiltak på barnetrinnet gjorde dette ofte eller alltid. Det var samme tendensen på barnetrinnet og ungdomstrinnet ved at eksterne og selvstendige tiltak tilbakeførte sjeldnere enn interne tiltak (ibid.).



## Kapittel 6

# ORGANISERING OG AKTIVITETER

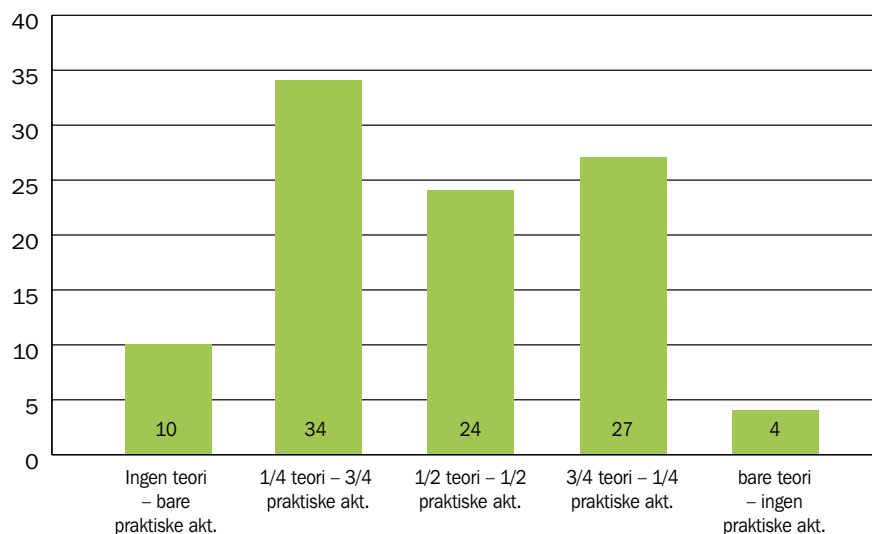
I denne delen presenteres funn om fordelingen av tidsbruken fordelt mellom teoretisk kunnskap og praktiske aktiviteter i tiltakene. Videre presenteres funn om innlæring av sosiale ferdigheter, om sammensetningen av elever i tiltakene, og om tiltakene har tilbud til andre elever enn målgruppen.

### 6.1 Fordeling av tidsbruk i undervisningen

Vi ba informantene om å oppgi fordeling av tidsbruk mellom teoretisk og praktisk opplæring.

Når det gjelder denne variabelen har vi data fra til sammen 168 tiltak.

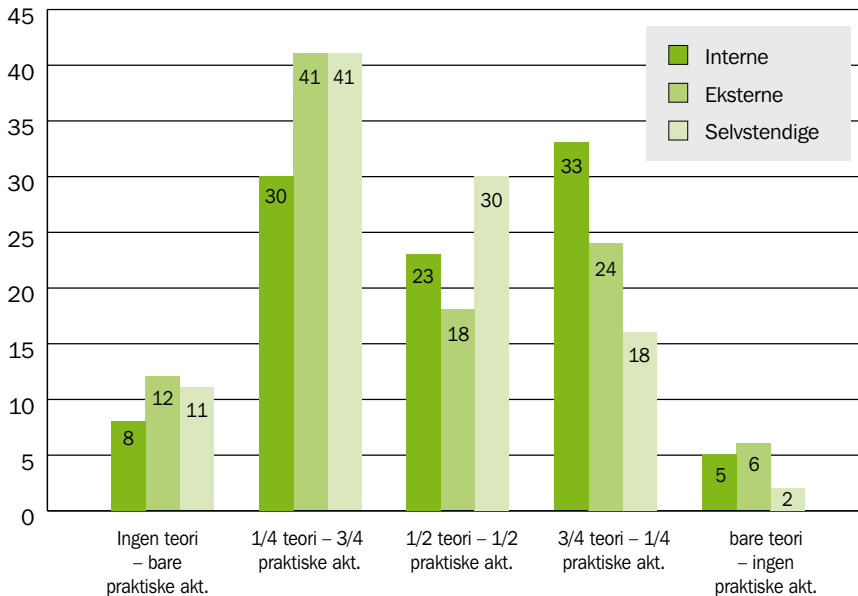
Figur 6: Viser i % av tiltakene fordeling mellom teori og praktiske aktiviteter for alle 3 tiltakstypene.



Tabellen viser fordelingen i totalutvalget. Fordelingen i grove trekk viser at omtrent 25 % av tiltakene oppgir at de bruker omtrent like mye tid til teori og praktiske aktiviteter, mens det er litt mer enn 10 % av tiltakene som sier at de bare gjør enten det ene eller det andre. Den største gruppen tiltak, nesten 35 %, er de som oppgir at de bruker 25 % av tiden til teori og 75 % til praktiske aktiviteter. Litt mer enn 25 % oppgir at de bruker 75 % av tida til teori og 25 % til praktiske aktiviteter. Mindre enn 10 % av tiltakene oppgir at de bare har praktiske aktiviteter, mens mindre enn 5 % oppgir at de bare har teori. Oversikten viser at det er spredning i hvordan tiltakene beskriver fordelingen av tidsbruk på teoriundervisning og praktiske aktiviteter, men likevel på en slik måte at de aller fleste tiltakene har minst 1/4 enten teori eller praksis. De aller fleste tiltakene kombinerer teoriundervisning med praktiske aktiviteter.

Dersom vi ser på forskjellen mellom de tre tiltakstypene, finner vi at man i de interne tiltakene brukte noe mer tid til ordinær teoriundervisning enn i de eksterne tiltakene. I de eksterne tiltakene er det en forskyvning over mot mer tid til praktiske aktiviteter. De interne tiltakene er mest lik vanlig skole, mens eksterne tiltak representerer i større grad fysiske aktiviteter, turaktiviteter og liknende.

Figur 7: Viser i % av tiltakene fordeling mellom teori og praktiske aktiviteter



Interne tiltak N = 115 missing 7, Eksterne N = 18 missing 1, selvstendige N = 47 missing 13

Når vi ser på de selvstendige tiltakene forsterkes denne tendensen til forskyvning over mot mer praktiske aktiviteter ytterligere. Dette er også slik det er rimelig å forvente ut fra at de fleste selvstendige tiltakene i denne undersøkelsen er tiltak på gårdsbruk. Her finner vi også at gruppen tiltak som bare har teori er 2 % mens gruppen som bare har praktiske aktiviteter er noe over 10 %.

Tiltakene i barneskolen i denne undersøkelsen brukte i gjennomsnitt mer tid til skolefagene enn tiltakene på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006).

Flere av de mest sentrale spørsmålene om bruk av smågruppebaserte tiltak er knyttet til hva slags innhold og aktiviteter tiltakene faktisk har. Er slike tiltak basert på en forståelse av at disse elevene først og fremst er «praktikere» som trenger noe annet enn «teori»? Dette er tatt opp i drøftingsdelen av dette kapitlet.

## 6.2 Innlæring av sosiale ferdigheter

Informantene ble også bedt om å rapportere inn i hvilken grad de drev systematisk innlæring av sosiale ferdigheter. Flere tiltak har angitt i kommentarfeltet at de bruker ART-tilnærming eller Snap som er i tilknytning til PALS. 86 % av tiltakene besvarte dette spørsmålet.

Tabell 8: Oppgitt grad av systematisk innlæring av sosiale ferdigheter angitt i prosent

	Ingen grad	Liten grad	Middels grad	Ganske stor grad	Stor grad
Innlæring av sosiale ferdigheter	1 %	3 %	15 %	41 %	40 %

N = 172 missing 29

Totalt ser vi at omtrent 80 % av tiltakene oppgir at de i ganske stor eller stor grad driver systematisk innlæring av sosiale ferdigheter, og kun 4 % gjør dette i liten grad eller ikke i det hele tatt. Dette vitner om at bevisstheten om betydningen av trening av sosiale ferdigheter er svært høy i tiltakene.

Tabell 9: Oppgitt grad av systematisk innlæring av sosiale ferdigheter fordelt på tiltakstype, angitt i prosent

Type tiltak	Ingen grad	Liten grad	Middels	Ganske stor grad	Stor grad
Interne	1 %	4 %	13 %	40 %	43 %
Eksterne	0 %	0 %	17 %	44 %	39 %
Selvstendige	0 %	4 %	20 %	44 %	33 %

Dersom vi ser på grad av trening av sosiale ferdigheter i de tre tiltakstypene finner vi relativt små forskjeller. Det er likevel en tendens at flest interne tiltak sier de driver med systematisk trening, og at prioriteringen i eksterne og selvstendige tiltak er noe mindre. Fra andre undersøkelser (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009a) vet vi at det ikke nødvendigvis er slik at det foregår virkelig systematisk trening av sosiale ferdigheter selv om informantene beskriver sin praksis slik. Kravet må være at det er skriftlige planer, at planene bygger på kunnskapsbaserte prinsipper om innhold og metode, og at opplegget blir jevnlig evaluert skriftlig. Videre må gjennomføringen i praksis være i overensstemmelse med dette. Generelt samvær med voksne og relasjonsbygging kan i mange tilfeller lett forveksles med systematisk trening av sosiale ferdigheter.

### 6.3 Gruppesammensetning

På spørsmål om elevgruppen ble satt sammen etter bestemte kriterier har vi opplysninger fra 173 tiltak. Dette er omtrent  $\frac{3}{4}$  av tiltakene. Av de som svarte, oppga 74 % av tiltakene at de satte gruppene sammen etter bestemte kriterier. Det var små variasjoner i rapporteringen fra de ulike tiltakene på dette spørsmålet.

Tiltakene (N=124) som har oppgitt at de satte sammen gruppen etter bestemte kriterier skulle i tillegg vurdere ulike 6 utsagn om gruppesammensetning. Spørsmålet hadde 4 svaralternativer, fra helt uenig til helt enig.

Tabell 10: Prosentvis fordeling av vurdering av utsagn om gruppesammensetning.

Utsagn	Uenig	Enig
Gruppen blir satt sammen av elever som viser samme type atferd N=124	52	48
Gruppen blir satt sammen av elever som ikke viser samme type atferd N=119	38	62
Gruppen blir satt sammen ut fra elevenes interesser N=120	44	56
Vi kan bare ha en eller to elever med alvorlig problem-atferd samtidig N=121	45	54
Vi vil gjerne ha både gutter og jenter N=126	34	66
Noen ganger må vi ta imot elever som må ha plass N=122	35	65

«Uenig» er i denne framstillingen slått sammen av «Helt uenig» og «Litt uenig» og «Enig» er slått sammen av «Litt enig» og «Helt enig»

Informantenes vurdering av utsagnet: «Gruppen blir satt sammen av elever som viser samme type atferd», viser at det var nær like mange som var enige og uenige i dette utsagnet. 48 % var enig dette, men bare 6 % var helt enig i utsagnet. Hvis vi ser på fordelingen mellom de ulike kategorier tiltak, ser vi omtrent det samme for alle typer tiltak.

På spørsmål om gruppen blir satt sammen av elever som ikke viser samme type atferd skulle man anta at man fikk et speilbilde i resultatene sammenliknet med spørsmål om gruppen blir satt sammen av elever med like type atferd. Av tabellen ser vi at dette ikke stemmer helt. Det er flere som sier seg enige i at gruppen blir satt sammen av elever som ikke viser samme type atferd. Ut fra svar på dette spørsmålet er det en tendens til at de fleste tiltakene satser på heterogene grupper med hensyn til type atferd. Nesten 2/3 er enige i at man setter sammen elever med ulik type atferd, og ca. 40 % av disse var helt enige i påstanden.

45 % av informantene var uenige i utsagnet «Gruppen blir satt sammen ut fra elevenes interesser». De fleste av disse var helt uenig. På den annen side var altså til sammen 56 % enige, de aller fleste «litt enige». Her ser vi at det er stor spredning i materialet. I omtrent 1/3 av tiltakene er ikke elevenes interesse et relevant kriterium for gruppesammensetning, mens mange er delvis enige i at det er viktig. Det var nesten ikke forskjeller mellom ulike typer tiltak.



Vurderingene av utsagnet «Vi kan bare ha én eller to elever med alvorlig problematferd samtidig», viser stor spredning. Omtrent 18 % sier de er «helt uenige», mens 25 % er «helt enige». Resten fordeler seg likt som «litt enige» eller «litt uenige». Når det gjelder forskjeller mellom tiltakstypene er det en klar tendens til at de interne tiltakene er minst enige i denne påstanden. Det kan derfor virke som om man i interne tiltak i større grad må håndtere større grupper med mange flere elever som viser ulik type problematferd på skolen.

Utsagnet «noen ganger må vi ta imot elever som må ha plass» blir vurdert svært forskjellig. Nesten dobbelt så mange er enige i påstanden, og av disse er hele 66 % helt enige. Likevel er det 25 % som er helt uenige i påstanden. Spredningen kan tyde på at den grunnleggende forståelsen av hva tiltakene skal være varierer mye. Hvis vi ser på fordelingen mellom de ulike tiltakstypene fant vi også her et relativt likt bilde.

Utsagnet «Vi vil gjerne ha både gutter og jenter» fikk sterk tilslutning. Av de som svarte var 78 % enige i dette utsagnet og av disse var 89 % helt enige. Omtrent 10 % av tiltakene oppgir at de er uenige i at de gjerne vil ha både jenter og gutter. I hovedtrekk finner vi det samme i alle tre tiltakstyper; det er et lite mindretall som ikke har dette som et kriterium for gruppesammensetning.

## 6.4 Tilbud til andre elever

Erfaringer fra kartleggingen på ungdomstrinnet og studien den ene dagen (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009a) gjorde at vi også denne gang ønsket opplysninger om tiltakene bare var et tilbud til en «smal» målgruppe elever, eller om tilbudet gikk ut til andre elever fra ordinære klasser og grupper. Vi vet at noen skoler som systematisk arbeider for å motvirke utstøting og andre utilsiktede effekter av smågruppetiltak driver denne form for omvendt integrering.

Tabell 11: Tilbud til andre elever enn målgruppen

Totalt	Ja	Nei
Gir tiltaket også tilbud til andre elever enn de som viser problematferd og/eller sviktende skolemotivasjon?	127	45

N=201, missing = 28

Noe over halvparten av tiltakene (73 %) oppga at de også ga tilbud til andre elever enn de som i definisjonen ble beskrevet som målgruppen. Mange flere selvstendige (79 %) og interne tiltak (75 %) oppga at de tilbød andre elever enn målgruppen å delta i tiltakene, enn eksterne tiltak.

Av de 127 tiltakene som svarte ja til å tilby andre elever enn målgruppen plass i tiltaket, oppga 92 % hva slags type tilbud som ble gitt. Kategorien «ta med venner» ble vi oppmerksomme på i kartleggingen av slike tiltak på ungdomstrinnet, da flere tiltak oppga dette som en kategori i kommentarfeltet. Dette var også utbredt blant smågruppetiltak på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). Hvordan dette er på barnetrinnet kan vi lese av tabellen under. Også på dette spørsmålet kunne tiltakene krysse av på flere variabler.

Tabell 12: Hvilken tilbud blir gitt til andre elever enn målgruppen. Tabellen viser de tilfellene hvor tiltakene tilbyr bare ett av forslagene i tabellen

Type tiltak	Kurs til elever i ordinær skole	Kurs for grupper og klasser	Ta med venner	Kombinasjoner
Totalt	23 %	24 %	26 %	27 %
Interne N=78	28 %	26 %	14 %	22 %
Eksterne N=7	14 %	14 %	28 %	42 %
Selvstendige N=32	13 %	22 %	31 %	34 %

N=117, missing =10

Når vi betrakter totalutvalget ser vi at smågruppetiltakene omtrent like ofte holder korte kurs for elever i ordinær opplæring, kurs for grupper og klasser eller at elever i målgruppen kan ta med seg venner inn i tiltakene. Mange tiltak (24 %) hadde krysset av på flere områder, og det mest vanlige var kurs for grupper og klasser samt at elevene kunne ha med seg venner inn i tiltaket.

De eksterne og selvstendige tiltakene rapporterte at de oftere enn de interne tiltakene hadde det slik at elevene kunne ta med seg venner. De interne tiltakene tilbød oftere korte kurs til elever i ordinær skole enn de to andre tiltakstypene. Flere eksterne og selvstendige tiltak meldte at de kombinerte de ulike måtene å tilby andre elever enn målgruppen plass i tiltaket.

## 6.5 Oppsummering og drøfting

I dette kapittelet vil vi oppsummere og drøfte resultatene fra kartlegging når det gjelder hvordan fordelingen av tidsbruken er i undervisningen i smågruppetiltak, hvordan gruppesammensetningen er og hvordan noen tiltak gir tilbud til andre elever enn de som er i den primære målgruppen.

### Fordeling av tidsbruk i undervisninga

Denne undersøkelsen viste at 25 % av tiltakene drev like mye med praktiske aktiviteter som teori og 10 % av tiltakene hadde kun praktiske aktiviteter. 35 % av tiltakene oppga at de brukte 75 % av tiden kun til praktiske aktiviteter. Tiltakene på barnetrinnet hadde noe mer teoriundervisning enn tiltakene på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). På barnetrinnet var det som på ungdomstrinnet – de interne tiltakene oppga i snitt å ha et større fokus på skolefagene enn de to eksterne tiltakene. Det var dessuten slik at jo lenger tiltakene kom bort fra hjemmeskolen, både fysisk og administrativt, jo mindre fokus på teoriundervisning. Dette gjelder for både barne- og ungdomstrinnet.

I den kvalitative studien «Den ene dagen» (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009a) fant man at begrunnelsene for etablering av smågruppetiltak på ungdomstrinnet i all hovedsak handlet om to fenomen. Den ene var knyttet til en teoritung skole som virket passiviserende og kjedelig for mange elever. Kravene som omgivelsene stiller til elevene er urimelige. Den andre var knyttet til en indirekte inndeling av elevene i «de teoretiske» og «de praktiske». Uttrykk som «... *men alle er jo ikke teoretikere*» (ibid. 47), bidrar til å kategorisere elever som «teoretiske» og «praktiske») Dale har i flere sammenhenger problematisert det skillet industrisamfunnet og dets skole dannet mellom de teoretisk og de praktiske fag og den forståelse som fulgte av dette, nemlig at noen elever var mer teoretisk anlagt og andre mer praktiske. Han problematiserer teoribegrepet og hevder at mange feilaktig «... *med teoretisering forstår at kunnskapsformidling er identisk med abstrakt kunnskapsformidling*» (Dale 2008a; 81). Dale, (2008a) sier videre at elever som faller utenfor fellesskapet på mellomtrinnet blir kategorisert som skoletrøtte og uten teoretiske evner på ungdomstrinnet. En sortering av elever som teoretiske eller praktiske kan derfor betraktes som en grunnleggende kategoriell forståelse. Spørreskjemaet i denne undersøkelse inneholder kategoriene praktiske og teoretiske aktiviteter, og man kan kanskje hevde at spørsmål som bygger på disse kategoriene er med på å opprettholde forestillingen om et skille mellom teoretiske og praktiske elever. Det er en fare for at vi som undersøker fenomenet på denne måten tvinger informantene inn i bestemte tankemønstre. På den annen side klarer vi ikke innhente

informasjon om dette temaet i en kvantitativ spørreundersøkelse uten å anvende disse kategoriene.

Mange tiltak på ungdomstrinnet skrev at det var vanskelig å skille opplæringen i praktiske og teoretiske aktiviteter (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006) og i kasstudien om gode tiltak (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009a) ble det gjort enkelte observasjoner som viste at teori var godt integrert i de praktiske aktivitetene. Elevinformantene i disse tiltakene sa blant annet at de ikke tenkte på at de for eksempel lærte matematikk gjennom de praktiske aktivitetene. Mange tiltak på barnetrinnet hadde navn som *turgruppe, ut på tur* og liknende. I slike tiltak kan det ha vært vanskelig å få øye på og beskrive det skolefaglige innholdet fra turaktiviteten.

Kunnskapsløftet med tilhørende veiledere, rundskriv og meldinger til Stortinget mener å legge til rette for en fleksibel skole som skal bruke nærmiljøet aktivt i undervisningen. I rundskrivet om fag- og timefordelingen (Udir 01/2011) åpnes det for at skolen kan omdisponere 25 % av timene i fagene for enkeltelever dersom det gagnar eleven. Man kan imidlertid ikke avvike fra målene i kunnskapsløftet dersom det ikke er fattet enkeltvedtak om dette. Det er mulig de praktiske aktivitetene i tiltakene var knyttet opp mot teori og målene i kunnskapsløftet. Denne undersøkelsen gir ingen opplysninger om dette. I kasstudien «Den ene dagen» (ibid.) viste det seg med få unntak, at det var problematisk å koble de praktiske aktivitetene til målene i kunnskapsløftet. De fleste ungdommene i tiltakene kunne vanskelig se sammenhengen mellom aktiviteter i tiltaket og aktiviteter i skolen. Noen elever omtalte tiden i tiltaket som pause fra en teoritung skole, en fridag eller som et pustehull i hverdagen. En av ungdommene uttalte at i tiltaket lærte man for livet, implisitt at de lærte for skolen på skolen. Det kan hende at det samme skjer på barnetrinnet.

### **Trening av sosiale ferdigheter**

80 % av tiltakene oppgir at de systematisk trener elevene i sosiale ferdigheter. Noen tiltak sier at de driver med trening i grupper som en del av ART-programmet (Agression Replacement Training) eller aggresjonsdempende trening via Snap-grupper som er opprettet i sammenheng med gjennomføring av PALS-programmet ved skolen. Tiltakene på barnetrinnet hadde betydelig mer fokus på sosial kompetanse enn tiltakene på ungdomstrinnet. På ungdomstrinnet oppga de at slik trening for det meste var en integrert del av opplæringen i ulike praktiske ferdigheter, og var dermed ikke spesifikk og systematisk i særlig grad.

Gode sosiale ferdigheter og god sosial kompetanse har stor betydning for elevenes prestasjoner i skolefagene og for å kunne etablere og vedlikeholde vennsksrelasjoner (Jahnsen 2000, 2005). Trening av sosiale ferdigheter andre steder enn i den konteksten de til vanlig er i, synes imidlertid å ha liten virkning hvis man på den primære sosiale arenaen som er elevenes nærscole, ikke legger godt nok til rette for utprøving og konsolidering av innlærte ferdigheter. Det innebærer altså en utfordring for resten av skolesamfunnet at noen barn er ute i egne grupper for å trene sosial kompetanse. En av informantene i «Den ene dagen» (Jahnsen 2009: 52) sier at «*sosial trening må foregå der treningsarenaen er og det er i den vanlige skolen*».

Det er grunn til å anta at mange steder er det slik at man overlater sosial trening til tiltakene. Dette kan illustreres ved at noen tiltak hevder at det er den generelle delen i læreplanverket som blir ivaretatt på denne læringsarenaen. Spørsmålet i denne undersøkelsen ga ikke skolene anledning til å beskrive på hvilken måte de driver utviklingen av sosial kompetanse. Det gjør det problematisk å slutte om treningen i tiltakene har liten eller stor effekt på elevenes læring.

### **Gruppesammensetning**

Veilederheftene om «Alvorlig atferdsproblematikk» (Nordahl, et al. 2003a) anbefaler en heterogen gruppesammensetning i smågruppetiltak. Dette vil kunne øke mulighetene for et positivt utbytte blant annet fordi elevene kan sammenlikne seg med mer kompetente andre fra jevnaldergruppen. I kasestudien «Den ene dagen» (Jahnsen mfl. 2009) ble dette bekreftet av både elev- og lærerinformantene. En elev bemerket at han jobbet mer konsentrert og hadde større utholdenhet sammen med venner fra klassen, når de var med ut i tiltaket.

Det generelle bildet på barnetrinnet viste en svak tendens til at gruppene ble satt sammen heterogent med hensyn til atferd. På dette området skiller de seg ikke nevneverdig fra sammensetningen av slike grupper på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). De interne tiltakene på barnetrinnet synes å ha mer homogent sammensatte grupper enn de to andre tiltakstypene. En slik tendens kom også til syne på ungdomstrinnet. Barnetrinnet skilte seg fra ungdomstrinnet med hensyn til variabelen å sette sammen grupper av elever med like interesser og ønsket om å ha elever fra begge kjønn. Langt flere tiltak tar hensyn til elevenes interesser på barnetrinnet enn på ungdomstrinnet. På barnetrinnet er de også mer opptatt av at begge kjønn skal være representert i gruppen.

### **Tilbud til andre elever**

Implisitt i spørsmålene om tiltakene også ga tilbud til andre elever enn målgruppen ligger en tanke om å involvere prososiale jevnaldrende. Det antas at tiltak som oppga at de hadde et slikt tilbud hadde en bevisst tanke om heterogenitet eller at det var en bevisst strategi fra skolens side om å gjøre skolens læringsarena mer mangfoldig. En rektor ved en hjemmeskole fra kausstudien om gode tiltak (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009a) sier at de prøver å tenke heterogent, og noen sier at elevene som ikke er i målgruppen er med på å dra hele gruppa opp både faglig og sosialt. En annen sier blant annet at tiltaket ikke skal være et versting- eller avlastningssted.

73 % av tiltakene på 1.–7. trinn hadde tilbud til andre elever enn målgruppen. Andre elever fra ordinær skole var på kurs i små grupper eller hele klasser, og elevene som hadde plass i tiltakene kunne ta med seg klassekamerater ut i tiltaket. På ungdomstrinnet var det ca 50 % av tiltakene som hadde tilbud til andre elever enn målgruppen. En slik praksis kompenserer i noen grad for at gruppene ellers blir satt sammen av elever med relativt like utfordringer. At andre elever også er ute i tiltakene kan slik ivareta prinsippet om heterogenitet. Veilederne om alvorlig problematferd (Nordahl, et al. 2003a) antyder at dette er en mulig vei å gå for å få til heterogene grupper.

På skolen eksisterer det to viktige mestringsarenaer for elevene. Den ene arenaen er den skolefaglig og den andre er den sosiale (Nordahl 2002). Hattie (2009) viser at relasjoner mellom jevnaldrende er en avgjørende faktor for at elevene skal trives og lykkes med skolefagene. Kausstudien om gode tiltak (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009a) viste at relasjoner mellom jevnaldrende og elevenes status i jevnaldergruppe, hadde stor betydning for å lykkes ved å bruke smågruppetiltak for elever i vår målgruppe. Tiltak som konsekvent gikk inn for å rekruttere prososiale jevnaldrende rapporterte også at elevene i tiltaket hadde fått økt status blant elevene i vanlig klasse. Elevene ble mer inkludert i klassemiljøet, de sosiale ferdighetene økte, og de ble mer inkludert i positive aktiviteter i friminuttene. Tiltak som arbeider systematisk og bevist med å endre elevenes status, opplevde at elevene hadde større mestring på skolen på en rekke områder.



## Kapittel 7

# INNTAKSPROSEDYRER, FRIVILLIGHET OG BEGRUNNELSER

Denne delen av rapporten omfatter rapporteringene fra skolene angående innsøking til og prosedyrer omkring oppstarten i smågruppetiltaket. Informantene har besvart spørsmål på 7 ulike områder. De første spørsmålene omhandler *hvem som søker elever inn i tiltaket*, om hvordan *bestemmelsene om deltakelse* blir gjennomført, og *i hvilken grad ansatte i smågruppetiltaket har innflytelse på sammensetningen av elever* i den aktuelle gruppen. Informantene skulle også vurdere fem ulike utsagn om *grad av frivillighet* for elever angående deltakelse i smågruppetiltaket. Hvilke *begrunnelser* som er mest vanlig at skolen benytter når man søker elever inn i tiltakene, *bruk av IOP* eller andre former for *skriftlige planer*, og om tiltaket har *tilbud til andre elever* enn målgruppen blir presentert til slutt i kapittelet.

### 7.1 Innsøkende instans

På spørsmål om hvem som kunne søke elevene inn i tiltakene var det fire ulike kategorier, og det var mulig for respondenten å krysse av flere alternativer samtidig. Det betyr at tabellen under ikke har gjensidig utelukkende kategorier og summen i hver kolonne er derfor mer enn 100 %. Dette ble gjort ut fra kjennskap til smågruppetiltak og på bakgrunn av resultatene fra kartleggingen av tilsvarende tiltak på ungdomstrinnet i 2006 (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). De fleste smågruppetiltak på ungdomstrinnet hadde en praksis hvor flere aktører var involvert i fasen der det blir vurdert et smågruppetiltak for den enkelte elev.

Respondentene kunne velge mellom fire kategorier: at elevene selv søker om plass i tiltaket, at det var elevenes foresatte som søkte om plass for



eleven, eller om det var skolens ledelse (rektor) eller om kontaktlærere gjorde denne jobben. I denne undersøkelsen var det 175 tiltak som svarte tilfredsstillende på dette spørsmålet.

Tabell 13: Hvem søker elever inn i tiltaket? (forhøya verdier)

	<b>Totalt N = 175</b>	<b>Interne N = 112</b>	<b>Eksterne N = 18</b>	<b>Selvstendige enheter N = 45</b>
Elevene søker selv	20 %	23 %	17 %	15 %
Elevenes foresatte	55 %	59 %	61 %	45 %
Rektor ved elevenes hjemmeskole	55 %	46 %	67 %	70 %
Kontaktlærer	60 %	77 %	44 %	25 %

Totalutvalget N = 201 missing 26, Interne tiltak N = 122, missing 10, Eksterne tiltak N = 19 missing 1, Selvstendige tiltak N = 60 missing 15

Dersom vi ser på enkeltvariablene for hele utvalget, er det mest vanlig at kontaktlærer søker elevene inn i tiltaket. Elevene selv som innsøkende instans er oppgitt færrest ganger. Analysen viste at 33 % av tiltakene kun oppga én aktør involvert i søknadsprosessen om elevens deltakelse i tiltaket. I disse tilfellene var det først og fremst rektor (24 %) ved elevenes hjemmeskole eller kontaktlærer (19 %) som gjorde arbeidet med å søke elevene inn. Elevene var svært sjeldent eneste instans i innsøkningsprosessen. I kun to av tiltakene (ett internt og ett selvstendig tiltak) var det elevens ansvar alene å søke om plass i det aktuelle tiltaket.

Det mest vanlige var at søknadsprosessen involverte flere instanser hvor flere aktører var involvert i arbeidet. Den mest vanlige kombinasjonen var foreldre og kontaktlærer. Deretter kom kombinasjonen foreldre, kontaktlærer og rektor, og kombinasjonen rektor og kontaktlærer. Ca. 9 % av tiltakene oppga at alle aktørene (elever, foreldre, rektor og kontaktlærer) var involvert i prosessen med å søke elever inn i tiltaket. Rektor ved elevenes hjemmeskole var den aktøren som gikk igjen i flest kombinasjoner og ledelsen var involvert i søknadsprosessen i 93 av 175 tiltak (53 %). Foreldrene ble oppgitt som samarbeidspartner i denne prosessen fra ca. 50 % av tiltakene.

### **Likheter og forskjeller mellom tiltakene**

Det var først og fremst de interne tiltakene som brukte rektor som eneste instans ved innsøkingen av elever til tiltakene. Eksterne tiltak brukte dette minst.

Når det gjaldt de interne tiltakene var det likevel mest vanlig at kontaktlærer søkte elevene inn i tiltakene der det kun var oppgitt en aktør i søknadsprosessen. Forskjellene mellom interne tiltak og de to andre typene var ikke signifikante på denne variabelen.

I alle typer tiltak var det imidlertid mest vanlig at flere aktører var involvert i prosessen med å søke elever inn i tiltakene. De ulike tiltakstypene benyttet imidlertid svært ulike kombinasjoner av aktører i denne prosessen. I de interne tiltakene var det mest vanlig å bruke kombinasjonene foreldre og kontaktlærere og foreldre, rektor og kontaktlærer. De eksterne tiltakene benyttet oftest kombinasjonen foreldre, rektor og kontaktlærer, mens de selvstendige tiltakene oftest benyttet kombinasjonene foreldre og rektor eller rektor og kontaktlærer. Rektor var mest benyttet som samarbeidspartner i innsøkningsprosessen i alle typer tiltak. I interne og eksterne tiltak var foreldre oftere involvert i denne prosessen enn i de selvstendige tiltakene. Når det gjaldt elevenes deltakelse var det små variasjoner, men de ble minst involvert i søknadsprosessen i forhold til deltakelse i de selvstendige tiltakene.

## **7.2 Bestemmelse om inntak**

Enkeltvedtak etter § 5-1 i opplæringsloven kan være knyttet til to forskjellige forhold, og kan følges av definerte ressurser eller ikke. For det første skal bestemmelsen om at eleven skal få deler eller hele sitt opplæringstilbud i et smågruppetiltak forutsette et enkeltvedtak. Videre kan det foreligge et enkeltvedtak om spesialundervisning som bakgrunn for at eleven får sitt opplæringstilbud i et smågruppetiltak.

I tabellen under presenteres resultatene om selve beslutningen for plasseringen i tiltaket. Også på dette spørsmålet kunne respondentene krysse av for flere svaralternativer. Det betyr at heller ikke denne tabellen kan leses direkte med tanke på at tiltakene bare bruker den ene eller den andre kategorien. Av de 201 tiltakene som hadde besvart spørsmålet om organisering, har 175 tiltak besvart spørsmålet om på hvilken måte det blir bestemt at elevene skulle få plass i tiltaket på hel- eller deltid.

Tabell 14: På hvilken måte blir det bestemt at elevene skal begynne i smågruppe-tiltaket? (forhøyede verdier)

	<b>Total N = 175</b>	<b>Interne N = 111</b>	<b>Eksterne N = 18</b>	<b>Selvstendige N = 46</b>
Enkeltvedtak etter § 5.1 i Opplæringsloven	56 %	52 %	33 %	73 %
Beslutning tas av rektor ved skolen som har det administrative ansvaret for tiltaket	44 %	48 %	44 %	35 %
Vedtak sentralt i kommunen	5 %	1 %	6 %	7 %
Vedtak i smågruppetiltaket	18 %	23 %	6 %	15 %
Vedtak i egen inntaksgruppe	21 %	19 %	50 %	15 %
Ingen spesielle opptaksprosedyrer	30 %	31 %	17 %	33 %

Totalt N = 201, missing 26, Interne tiltak N = 122 missing 11. Eksterne tiltak N = 19 missing 1, Selvstendige tiltak N = 60 missing 14

Dersom vi ser på enkeltvariablene for hele utvalget, viste funnene at de tre mest brukte måtene å fatte vedtak om inntak på, var at det fattes enkeltvedtak om plasseringen (56 %), at rektor selv tok beslutningen (44 %) og at tiltakene ikke hadde noen spesielle opptaksprosedyrer (30 %). Svært få respondenter meldte at vedtaket om deltakelse i tiltaket ble gjort sentralt i kommunen.

Ser vi på de tiltakene der inntaket er foretatt av en instans alene, så gjelder dette for 22 % av tiltakene. Det var mest vanlig å bestemme deltakelsen gjennom enkeltvedtak (10 %) eller at rektor ved elevenes hjemmeskole (5 %) gjorde et slikt vedtak. Når det gjaldt kategorien «ingen spesielle opptaksprosedyrer», kan det se ut som om 30 % av alle tiltakene ikke hadde noen formelle prosedyrer ved inntak av elever. En nærmere analyse av materialet viste at det var 25 av 175 tiltak som hadde krysset av for denne kategorien alene.

Det var mest vanlig at en beslutning om en elev skulle få plass i tiltaket ble gjort av flere aktører i samarbeid. Det var 69 %, det vil si 121 smågruppetiltak, som oppgav en kombinasjon av ulike variabler i spørreskjemaet angående inntaksprosedyrene. Den mest brukte kombinasjonen var enkeltvedtak og rektor i samarbeid (16 %). En kombinasjon hvor enkeltvedtak etter § 5.1 inngikk, ble benyttet i 29 % av tiltakene.

### Likheter og forskjeller mellom tiltakstypene

Når det gjelder inntak i henhold til § 5.1 i opplæringsloven som eneste måte å bestemme inntak på, var det de selvstendige tiltakene som benyttet dette mest i sine inntaksprosedyrer (22 %). De interne og de eksterne benyttet dette i liten grad (8 %) som eneste form når de bestemte hvilke elever som skulle få tilbud om opplæring i et smågruppetiltak på del- eller heltid. På denne variabelen skilte de selvstendige tiltakene seg signifikant fra både de interne og de eksterne tiltakene. Også de eksterne tiltakene skilte seg ut på noen variabler. Når det gjelder kategorien «*egen inntaksgruppe*» benytter de eksterne tiltakene dette mer systematisk enn de interne og selvstendige tiltakene. Forskjellen er signifikant.

I de interne og selvstendige tiltakene var det enkeltvedtak § 5.1 som oftest ble brukt i forbindelse med ulike kombinasjoner av ordninger i inntaksprosedyrene. Enkeltvedtak inngikk i 35 % av kombinasjonen i interne tiltak og i 32 % av kombinasjonen i selvstendige tiltak.

Det var først og fremst de interne tiltakene (20 %) som oppga at de ikke hadde spesielle opptaksprosedyrer. Forskjellene mellom tiltakstypene var ikke signifikante.

### 7.3 Ansattes grad av medbestemmelse ved inntak

Resultatene fra kartleggingsundersøkelsen på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006) viste at de ansatte hadde stor grad av medbestemmelse når elevgruppene skulle settes sammen, og det var svært få tiltak som oppga at de ikke hadde noen medbestemmelse i denne fasen av inntaksprosessen. Hvordan dette var på barnetrinnet kommer fram av tabellen under. På dette spørsmålet har 167 av 226 tiltak rapportert inn grad av medbestemmelse. Dette tilsvarer 74 % av tiltakene.

Tabell 15: Ansattes grad av innflytelse over elevinntak, prosentvis fordeling i tiltakene som har besvart skjemaet

	Liten/ingen grad	Middels grad	Stor/ganske stor grad
Totalt	22 %	16 %	62 %
Interne tiltak	11 %	15 %	72 %
Eksterne tiltak	50 %	28 %	33 %
Selvstendige enheter	33 %	18 %	50 %

Antall tiltak. Totalt N = 201 missing = 34, Interne N = 122 missing = 16, Eksterne N = 19 missing = 1 og Selvstendige N = 60 missing = 16.

Et flertall av tiltakene, uansett tiltakstype, oppga at de ansatte hadde stor til ganske stor grad av innflytelse på inntaket av elever i smågruppe-tiltaket (62 %). Kun i 4 % av tiltakene oppga de ansatte at de ikke hadde innflytelse på inntaket av elever. Dette speiler i stor grad resultatene på ungdomstrinnet fra 2006.

### Likheter og forskjeller mellom ulike type tiltak

Dersom de tre tiltakstypene ses i forhold til hverandre, ser vi at de interne tiltakene i større grad enn de to andre tiltakstypene rapporterte at de hadde stor/ganske stor grad av innflytelse i inntaksprosessen. Forskjellene mellom grad av medbestemmelse i de ulike tiltakene, var signifikante for interne og eksterne tiltak og mellom interne og selvstendige. I begge tilfeller oppgir ansatte i interne tiltak å ha større grad av medbestemmelse ved inntak av elever enn i de to andre tiltakstypene. Det var ikke signifikante forskjeller mellom eksterne og selvstendige tiltak på denne variabelen.

## 7.4 Smågruppetiltak – et frivillig skoletilbud?

Når det gjelder graden av frivillighet med hensyn til deltakelse i smågruppetiltaket skulle skolens eller tiltakets ledelse vurdere fem ulike utsagn som handler om i hvilken grad elevene deltar i tiltaket frivillig. De fire svaralternativene gikk fra helt enig til helt uenig i hvert enkelt utsagn. Det er viktig å merke seg at det her er de voksnes vurdering av forhold som dreier seg om elevenes opplevelse. 157 av tiltakene svarte på dette spørsmålet. Dette gir en responsrate på 69 %.

Tabell 16: I hvilken grad er det frivillig for elevene å delta i tiltaket?

Totalt N = 157	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Elevene velger selv å begynne i tiltaket	22 %	15 %	31 %	29 %
Enkelte blir plassert i tiltaket	18 %	9 %	31 %	38 %
Det er alltid helt frivillig	26 %	22 %	20 %	23 %
Det er sjeldent helt frivillig	31 %	18 %	23 %	13 %
Det varierer for ulike elever	24 %	8 %	25 %	32 %

I tilbakemeldingene oppga over 70 % av respondentene at de var litt eller helt enige i at *enkelte elever blir plassert i tiltaket*. (Med noen flere respondenter som sier seg helt enig enn litt enig). Samtidig svarer hele 60 % at de er litt eller helt enige i at *elevene selv velger å begynne*

i tiltaket, og 29 % av informantene sier at det alltid er slik. På disse variablene fordeler informantene seg relativt likt mellom litt og helt enig. Resultatet på variabelen *det varierer for ulike elever* forklarer dette fenomenet i noen grad. 57 % av informantene (med flest på «helt enig»), mener at grad av frivillighet varierer fra elev til elev. Vi ser videre at det er en liten skjevfordeling på variabelen *det er sjelden helt frivillig*, her er det flest som helt uenige dette utsagnet.

### Likheter og forskjeller mellom tiltakstypene

I tabellen under blir likheter og forskjeller mellom vurderinger av frivillighet med hensyn til deltakelse i tiltakene framstilt for de ulike typene tiltak. I denne tabellen er svaralternativene «Helt uenig» og «Litt uenig» slått sammen til «Uenig» og «Enig» er slått sammen av «Litt enig» og «Helt enig».

Tabell 17: Frivillighet og typer tiltak. Vurdering av utsagn.

Totalt N = 155	Interne		Eksterne		Selvstendige	
	Uenig	Enig	Uenig	Enig	Uenig	Enig
Elevene velger selv å begynne i tiltaket	42 %	58 %	35 %	65 %	31 %	69 %
Enkelte blir plassert i tiltaket	20 %	80 %	35 %	59 %	45 %	50 %
Det er alltid helt frivillig	53 %	43 %	53 %	47 %	48 %	52 %
Det er sjelden helt frivillig	50 %	47 %	71 %	18 %	48 %	36 %
Det varierer for ulike elever	28 %	72 %	59 %	29 %	36 %	45 %

Totalt N = 201 missing 46, Interne N=122 missing 24, Eksterne N=19 missing 2, Selvstendige N=60 missing 18

Dersom vi ser på vurderingene som er gjort av informanter fra de tre forskjellige tiltakstypene, ser vi en relativt klar tendens til at grad av frivillighet er vurdert som størst i de selvstendige og minst i de interne tiltakene. I tråd med dette oppgir interne tiltak også i større grad enn de to andre tiltakstypene at enkelte *elever blir plassert i tiltaket*. På denne variabelen var det systematiske og signifikante forskjeller mellom praksis i interne og selvstendige tiltak. På variabelen, *det varierer for ulike elever*, var forskjellene mellom tiltakene signifikante i forhold til de to andre tiltakstypene. I interne tiltak var det i større grad enighet om dette utsagnet enn hos informantene fra de selvstendige tiltakene og de eksterne tiltakene. Også i vurderingen av utsagnet *det er sjelden helt*

*frivillig*, var forskjellene store. På denne variabelen var det informantene ved de eksterne tiltakene som skilte seg ut. Hele 59 % i denne type tiltak var uenige dette utsagnet. Her var forskjellene ikke signifikante. Det var ikke signifikante forskjeller mellom rapporteringene fra de eksterne og selvstendige tiltakene.

Også på ungdomsskolen var det en synkende tendens i tilslutningen til utsagnet om at *enkelte elever blir plassert i tiltaket*, jo større avstand det var mellom tiltakets fysiske beliggenhet og skolen. Tilslutningen var lavest i tiltak med egen administrativ ledelse (selvstendige tiltak). Færre elever blir plassert i selvstendige tiltak enn i interne tiltak. Flere elever på barnetrinnet blir generelt *plassert* i smågruppetiltak enn det som gjaldt for elever på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006)

## 7.5 Begrunnelser for inntak

I praksis har vi registrert at begrunnelsen for å ta elever ut i egne grupper er svært variert og kompleks (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006, Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009). Resultatene viser dessuten at begrunnelser for deltakelse i smågruppetiltak og graden av suksess for den enkelte elev henger nøye sammen. På bakgrunn av funn i begge disse undersøkelsene har vi spurt informantene på barnetrinnet om de kunne oppgi *hovedbegrunnelsene* for inntak av elever i smågruppetiltakene. På dette skjemaet kunne informantene krysse av for flere svaralternativer, noe de fleste informantene har gjort.

Tabell 18: Begrunnelser for inntak

Antall tiltak	Totalt	Internt	Eksternt	Selvstendig
Lav motivasjon for skolearbeid	60 %	56 %	79 %	62 %
Innadvendt atferd	23 %	19 %	21 %	33 %
Generell mistriivsel	19 %	14 %	26 %	28 %
Fysisk utagerende atferd	58 %	59 %	63 %	53 %
Verbalt utagerende atferd	47 %	49 %	47 %	43 %
Mobber	14 %	12 %	21 %	15 %
Mobbepoffer	10 %	12 %	16 %	15 %
Fagvansker	53 %	53 %	58 %	50 %
Andre begrunnelser	35 %	35 %	37 %	33 %

Totalt N= 201 missing 68, Interne N=122 missing 47, Eksterne N=19 missing 3, Selvstendige N=60missing 18

Av tabellen ser vi at lav motivasjon for skolearbeid, fysisk og verbalt utagerende atferd og fagvansker er de fire begrunnelsene som er mest vanlig for deltakelse i et smågruppetiltak på barnetrinnet. Disse begrunnelsene skiller seg klart ut som hovedbegrunnelser for deltakelse i forhold til andre foreslåtte begrunnelser. Ca. en tredel av tiltakene oppgir andre begrunnelser. Vi ser at det å bli mobbet eller å være den som mobber i liten grad kjennetegner begrunnelsen for de elevene som deltar i et smågruppetiltak. Forskjellene mellom de ulike tiltakene på alle variabler er marginale.

Dersom vi studerer resultatene noe mer inngående, kan det synes som om de eksterne tiltakene vurderer alle variabler enten likt eller høyere enn for de to andre tiltakene. Forskjellene er jevnt over størst sammenliknet med rapporteringene fra de interne tiltakene.

Mange av tiltakene har krysset av for flere begrunnelser for deltakelse i et smågruppetiltak. En bivariat korrelasjonsanalyse (pearsons  $r$ ) viste at tiltak som meldte begrunnelsen «mobbeoffer» nesten like ofte meldte at elevene mobber som begrunnelse for deltakelse i tiltaket. Det var også slik at tiltak som rapporterte at verbalt utagerende atferd var en ofte anvendt begrunnelse, også svært ofte ment at fysisk utagerende atferd var grunnen til deltakelse i tiltaket. Videre forekom begrunnelsene innadvendt og utadvendt adferd samtidig med generell mistriivsel.

Generell mistriivsel gikk ofte igjen i tiltakenes begrunnelser for inntak av elever. Videre var det slik at denne faktoren samvarierte signifikant og moderat til høyt med lav motivasjon for skolearbeid, fagvansker og at eleven var utsatt for mobbing. Videre viser korrelasjonsanalysen at tiltak som tar inn elever som viser innadvendt atferd også tar imot elever som viser fysisk og/eller verbalt utagerende atferd.

## 7.6 Individuell opplæringsplan

Mange av elevene som deltar i segregerte opplæringstilbud på del- eller heltid, har enkeltvedtak om spesialundervisning etter § 5-1 og vil derfor ha rett til individuell opplæringsplan (IOP), Jfr. § 5-5 i opplæringsloven. Informantene på barnetrinnet ble derfor spurt om å registrere hvor mange elever i tiltaket som hadde Individuell opplæringsplan, annen form for skriftlig plan eller ingen form for skriftlig plan. 37 tiltak besvarte ikke denne delen av kartleggingen. Det ga en svarprosent på 82 % på denne variabelen.



I de 37 tiltakene gikk det 286 elever: det er elever som vi ikke har noen opplysninger om med hensyn til planer enten knyttet til en IOP eller andre former for skriftlige planer. 219 av disse elevene gikk i interne tiltak, 17 i eksterne tiltak og 50 elever gikk i selvstendige tiltak.

Tabell 19: Andelen elever med individuelle planer fordelt på tiltak, antall og prosentvis fordeling

Type tiltak	Individuell opplæringsplan § 5.1 i opplæringsloven	Annen form for skriftlig plan	Ingen skriftlig plan
Totalt N=1416	660 (47 %)	213 (15 %)	257 (18 %)
Interne N= 998	386 (39 %)	155 (16 %)	238 (24 %)
Eksterne N=101	68 (67 %)	3 (3 %)	13 (13 %)
Selvstendige N=317	206 (65 %)	55 (17 %)	6 (2 %)

Antall tiltak N=201, missing 37

Alle tiltakstypene hadde en elevgruppe sammensatt av elever som hadde IOP, elever som hadde annen form for skriftlig plan eller elever som ikke hadde noen form for skriftlig plan.

Vi ser av tabellen at det mest vanlige var at elevene i smågruppetiltakene hadde individuell opplæringsplan (47 %), mens 15 % av elevene hadde annen form for skriftlig plan enn en IOP. Det innebærer at 62 % av alle elever i smågruppetiltakene februar 2010, hadde enten IOP eller annen form for skriftlig plan.

### Likheter og forskjeller mellom tiltakstypene

Av de tiltakene som oppga at de ikke hadde noen form for skriftlig plan, var det flest interne tiltak. Størst andel elever med IOP eller annen form for skriftlig plan (82 %) var det blant de selvstendige tiltakene. I de eksterne tiltakene var det signifikant flere enn i de selvstendige tiltakene som bekreftet at de ikke hadde noen form for skriftlig plan.

## 7.7 Inngåelse av avtale eller kontrakt

105 av de 201 (52 %) tiltakene opplyste at det ble inngått en skriftlig kontrakt mellom tiltaket og eleven og/eller foreldre ved oppstart i et smågruppetiltak. I de tilfellene det ble inngått en slik kontrakt, skulle informantene angi hvem de inngikk en avtale med. Også på denne variabelen kunne informantene krysse av på flere alternativer.

Tabell 20: Ved inntak blir det inngått en skriftlig avtale med eleven, angitt i prosent

<b>Totalt</b>	<b>Totalt</b>	<b>Interne</b>	<b>Eksterne</b>	<b>Selvstendige</b>
Eleven N= 94	41 %	20 %	37 %	22 %
Foresatte N= 97	57 %	20 %	53 %	35 %

N = 201missing54

De skriftlige kontraktene/avtalene ble oftest inngått mellom tiltaket og elevens foresatte (57 %), men det var også nokså vanlig med skriftlighet i forholdet mellom eleven og smågruppetiltaket (41 %). Mange tiltak oppga at de laget en skriftlig avtale både med elever og foreldre ved inntak til et smågruppetiltak.

### **Likheter og forskjeller mellom tiltakstypene**

I eksterne tiltak var det 74 % som laget skriftlig avtale med eleven eller foresatte eller begge deler. I interne tiltak oppga 58 % at det var vanlig å lage en skriftlig kontrakt om at elever skulle delta i opplæringstiltaket. 55 % av de selvstendige tiltakene bekreftet at de hadde avtale med elever, foreldre eller begge deler.

## **7.8 Samarbeid med ordinær skole**

Vi var også interessert i å få kunnskap om eksisterende samarbeidsområder og kunnskapsdeling mellom smågruppetiltak og ordinær skole. Informantene ble derfor bedt om å rapportere inn om de drev opplæring eller veiledningsvirksomhet til ansatte i vanlig skole. Vi ønsket kunnskap om lærere og skoler fikk veiledning i forhold til elever som var tatt inn i smågruppetiltaket, eller i forhold til elever som viste problematferd i den ordinære skolen.

Tabell 21: Gir ansatte ved tiltaket/skolen opplæring eller veiledning til ansatte i vanlig skole?

<b>Tiltak</b>	<b>Ja</b>	<b>Nei</b>
Interne	47 %	16 %
Eksterne	5 %	6 %
Selvstendige	21 %	6 %
Totalt	73 %	27 %

N=201, missing 28, Interne N= 122missing 14, Eksterne N = 19 missing 1, Selvstendige N = 60 missing 13

Når det gjaldt opplæring og veiledning til andre lærere, fant vi oppsummert at omtrent 50 % av tiltakene drev en eller annen form for kurs- eller veiledningsvirksomhet rettet mot lærere i vanlig skole. Av de 126 tiltakene som oppga at de enten drev med veiledning eller opplæring av ansatte i vanlig skole, var det 108 (86 %) tiltak som oppga hva denne kunnskapsspredningen besto i. I tabellen under kommer det fram hva tiltakene veiledet om eller hadde opplæring om for ansatte i vanlig skole.

Tabell 22: Opplæring og veiledning til lærere fra tiltaket i % (N= 126)

Type tiltak	Kun enkelt-elever i tiltaket	Kun andre enkelt-elever	Kun generelt om problem-atferd	Kun annet	Kombinasjon av flere
Totalt N = 108	35 %	1 %	3 %	2 %	60 %
Interne N = 63	33 %	0	5 %	2 %	60 %
Eksterne N = 8	63 %	13 %	0	0	25 %
Selvstendige N = 37	24 %	11 %	0	3 %	54 %

Totalt N=126 missing 18

Av tabellen ser vi at 35 % av tiltakene drev opplæring og veiledning av ansatte i ordinær skole kun i forbindelse med enkeltelever som hadde tilbud i tiltakene. 60 % av tiltakene oppga at de drev med flere typer opplæring av ansatte i ordinær skole. Den mest vanlige kombinasjonen var å gi opplæring eller veiledning i forbindelse med enkeltelever som var knyttet til tiltaket og til elever i vanlig skole (ca 20 % av tiltakene).

### Likheter og forskjeller mellom ulike typer tiltak

Hvis vi ser på likheter og forskjeller mellom tiltakstypene, ser vi at den viktigste forskjellen er at de eksterne tiltakene i stor grad (63 %) bare driver veiledning i tilknytning til enkeltelever. Interne og selvstendige tiltak driver også veiledning (33 % og 24 %), men de gjør det i stor grad i kombinasjon med annen form for veiledning og opplæring (60 % og 54 %).

De eksterne og de selvstendige tiltakene viser til at de i noen grad gir opplæring og veiledning i forbindelse med andre enkeltelever. Dette gjør ikke de interne tiltakene. Det var bare de interne tiltakene som drev opplæring eller veiledning til kolleger i forhold til problematferd generelt, men dette var i liten grad (5 %).

De selvstendige tiltakene hadde større spredning på kombinasjonene og oppga i tillegg at de veiledet skoler også på andre temaer enn problematferd.

## 7.9 Oppsummering og diskusjon

I dette kapitlet har vi gjennom resultater fra kartleggingen forsøkt å få en oversikt over hvem som søker elevene inn i tiltakene, hvordan bestemmelse om elevenes deltakelse i tiltak gjøres, i hvilken grad ansatte i tiltakene har innflytelse på sammensetningen av elevgruppen, og om det vurderes som frivillig å begynne i tiltaket. Vi har også etterspurt hvilke begrunnelser som er mest vanlig å bruke i forhold til innsøking i tiltakene, og vi sier noe om i hvilken grad Individuell opplæringsplan eller andre former for planer finnes i forhold til de elevene som er i tiltakene. Avslutningsvis i dette kapitlet har vi i kartleggingen fått svar på om de ansatte i tiltakene gir opplæring eller veiledning til ansatte som arbeider i den ordinære skolen tiltaket er tilknyttet og hvilken type opplæring og veiledning det er snakk om.

### **Innsøkende innsats**

I de tiltakene som er kartlagt var det mest vanlig at en kombinasjon av ulike aktører eller instanser deltok i innsøkingsprosessen. Den hyppigste kombinasjonen var foreldre og kontaktlærere, deretter foreldre, kontaktlærer og rektor sammen. Rektor var den enkeltaktøren som gikk igjen i flest kombinasjoner. Når det gjelder hvilke aktør som ble oppgitt hyppigst alene som innsøker, så var dette kontaktlærer. Det var de selvstendige tiltakene som oftest oppgav rektor som eneste innsøkende instans. I de interne tiltakene var det kontaktlærer som oftest var den eneste innsøkende instans. Det kan se ut til at desto lenger unna hjemskolen er fra tiltaket, jo mer formelt gjøres innsøkingen. Sammenlikner vi med kartleggingen som ble gjort i 2006 på ungdomstrinnet, ser vi at kontaktlærer og rektor i større grad var deltakende i innsøkingen i barneskolen. På barnetrinnet uttrykker 20 % av tiltakene at elevene var deltakende i innsøkingen, mens i ungdomskolen var de deltakende i 58 % av tiltakene. Elevenes foresatte var deltakende i innsøkingsprosessen i over halvparten av tiltakene i barneskolen. Vi kan derfor med relativt stor sikkerhet si at foreldrenes synspunkter blir ivaretatt i innsøkingen. Knytter vi dette opp mot frivillighet skal vi videre i kapitlet se at dette ikke er like innlysende som vi her beskriver det.

## **Beslutning om deltakelse**

Beslutning om elevers deltakelse i tiltakene gjøres på flere måter. De tre vanligste måtene å ta beslutningen på er: ved enkeltvedtak, at rektor gjør bestemmelsen eller at det ikke er noen formelle opptaksprosedyrer. Beslutningen skjer ofte i en kombinasjon av ulike avgjørelser i inntaksprosedyren. Dette stemmer godt overens med hvordan beslutningen ble gjort på ungdomstrinnet i 2006. På ungdomstrinnet var det mest vanlig at egne inntaksgrupper gjorde beslutningen om inntak. I barneskolen var det mest vanlig at beslutningen ble gjort ut fra et enkeltvedtak. Så mange som 56 % av tiltakene har enkeltvedtak som en del av prosedyren. Det var først og fremst de selvstendige tiltakene som benyttet dette. De interne tiltakene bruker enkeltvedtak i mindre grad enn de selvstendige. Dette kan henge sammen med at de interne tiltakene i mindre grad anses som spesielle tiltak, men heller som en del av en tilpassing av den ordinære undervisningen. Dette kan også henge sammen med at de fleste elevene er i tiltaket på deltid og mindre enn en dag. 30 % av tiltakene hadde ingen spesielle inntaksprosedyrer. Av disse tiltakene var 50 % eksterne tiltak.

## **Innflytelse på innsøking**

Ser vi på i hvilken grad tiltakenes ansatte hadde innflytelse på elevgruppens sammensetting, så flertallet uansett tiltakstype, at de hadde stor til ganske stor innflytelse på innsøkingen av elever til tiltaket. De ansatte i de interne tiltakene, som ligger nærmest den ordinære skolen, hadde større grad av påvirkning på elevgruppens sammensetting enn de andre tiltakene. Dette kan knyttes til at de ansatte i disse tiltakene muligens kjenner eleven fra før de kommer i tiltaket, fordi de er på samme sted. En viktig faktor for at eleven skal få et godt opplæringstilbud, faglig og sosialt i tiltaket, er samspeillet mellom aktørene i tiltaket. I den grad de voksne som er i tiltaket kjenner elevene som tas inn og har innflytelse på hvilke elever som tas inn, er sjansene for at eleven kan profitere på deltakelse større (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). Halvparten av de selvstendige tiltakene og 30 % av de eksterne tiltakene oppga å ha stor innflytelse.

## **Frivillighet**

Når det gjelder frivillighet i forbindelse med inntak i tiltakene, så de fleste at de var litt enige eller enige i at elevene selv valgt å begynne i tiltaket. De fleste tiltak sa at elevene deltok i tiltaket på frivillig basis og at foreldre ble tatt med i innsøkingprosessen. Over 65 % av de eksterne- og selvstendige tiltakene var enig i uttrykket «*elevene velger selv å begynne i tiltaket*». I de interne tiltakene var 58 % enig i dette utsagnet.

Det ser ut til at tiltakene er opptatt av brukerperspektivet tilknyttet både deltakelse og innsøking. Likevel, over halvparten av respondentene uttrykker at graden av frivillighet varierer fra elev til elev. I de interne tiltakene sa 80 % av respondentene seg enige i utsagnet: «*enkelte blir plassert i tiltaket*». I de eksterne tiltakene sa 59 % seg enig i samme utsagn og i de selvstendige tiltakene 50 %.

Frivillighet knyttet til elevens deltakelse i smågruppetiltak ble vurdert som viktigst i de selvstendige tiltakene og minst viktig i de interne tiltakene. Dette resultatet er identisk med kartleggingen i ungdomsskolen. Når man snakker om frivillighet i denne sammenheng, kan det være hensiktsmessig å skille på elevers formelle og reelle mulighet til å velge. Når vi sammenligner disse resultatene med de samme forhold i ungdomsskolen (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006) er det viktig å trekke frem alder på elevene. For eldre elever gjelder prinsippet om at elevene selv skal velge et slikt opplæringstilbud, i betydelig høyere grad for alle tiltakstypene enn for elevene fra 1. til 7. klasse. I over 80 % av tiltakene i ungdomsskoleundersøkelsen krysset man av for litt enig eller helt enig på utsagnet «*elevene velger selv å begynne i tiltaket*». Både i de eksterne og selvstendige tiltakene var tilslutningen på over 90 %.

På bakgrunn av resultatene over, er det en fare for at frivilligheten ikke gjelder alle elever. Det kan da være interessant å se på hvem som er ansvarlig for bestemmelsen om tiltak. Det er i de interne tiltakene frivilligheten oftest vurderes som svak. Dette kan ha å gjøre med at disse tiltakene er nærmest skolen, og at det å ta eleven ut av den ordinære klassen er enklere både i forhold til fysisk nærhet, og at man har større kjennskap til eleven. Det kan også være at disse tiltakene ikke ansees som annen type undervisning, men som en del av den skolens metode for å tilpasse opplæringen. En konsekvens av tiltakets nærhet til skolen kan være at hverken skolen eller tiltaket er bevisst betydningen av frivillighet. Det er også i de interne tiltakene at formaliteten tilknyttet innsøkingen er lavest. Her er det oftest kontaktlærer som søker eleven inn i tiltaket heller enn rektor.

Grad av frivillighet blant elevene på barnetrinnet må ses i sammenheng med hvordan skolen har rapportert om foreldrenes deltakelse i beslutningsprosessen. Det er ikke etterspurt i spørreskjemaet i hvilken grad foreldres frivillighet, ønsker eller vilje er tatt hensyn til, men siden eleven her er barn og ikke ungdom, blir foreldrenes grad av frivillighet også viktig. Tidligere er det beskrevet at foreldrene er deltakende i innsøkingen til tiltakene i over halvparten av tiltakene i barneskolen.

Man kan tenke at foreldrene som brukere blir tatt hensyn til i denne sammenheng. Med en slik forståelse er det viktig å huske at foreldrenes forståelse eller kunnskap om smågrupper, vil ha betydning for om frivilligheten skal anses som reell for elevene. Grad av frivillighet meldes som størst i de selvstendige tiltakene og minst i de interne. Det kan ha sammenheng med fysisk og administrativ avstand. Det kan være enklere for skolen å påvirke elever og foreldre til å delta i et internt tiltak. Nærheten til hjemskolen vil kunne føre til at forandringen ikke oppleves som stor. Derfor blir heller ikke skolen i samme grad avhengig av elevens og foreldrenes motivasjon gjennom frivillighet. Nordahl et al. (2003 a og b) peker på i hvilken grad frivillighet kan være med på å bygge opp elevens interesse og ansvarlighet for egen læring. Det er grunn til å tro at frivillighet i forhold til foreldre kan virke på sammen måte. I kartleggingen av smågruppetiltak på ungdomstrinnet problematiseres frivillighet: «(...) i praksis kan frivillighet være begrenset. Spesielle trekk ved problematferd kan bidra til å skape ekskluderingspress fra omgivelsene. Problematferd betyr at det oppstår og blir vedlikeholdt konflikter mellom mennesker, og i disse konfliktene kan det ligge sterke interesser for at elevene gis et annet tilbud, det vil si at de fjernes fra miljøet» (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006;97).

### **Hovedbegrunnelser for inntak**

De fleste tiltak hadde oppgitt flere alternativer som hovedbegrunnelser for innsøking til tiltakene. Det var begrunnelsen «*lav motivasjon for skolearbeid*» som oftest gikk igjen i kombinasjonene av begrunnelse for innsøking til tiltak. Deretter kom fysisk utagering, fagvansker og verbalt utagerende atferd. Forskjellene mellom de ulike tiltakene på alle variabler var marginale. Ser vi på de begrunnelsene som ble gitt i forhold til innsøking av elever i ungdomsskolen, var disse relativt like funn i denne undersøkelsen. På barnetrinnet var begrunnelsene oftere en kombinasjon av flere enn i ungdomsskolen. Dette kan være et uttrykk for at man i mindre grad er sikker på den egentlige begrunnelsen. Begrunnelsene har stor variasjon og er gitt som oppfatninger hos de informantene som besvarte undersøkelsen. Det er nødvendigvis ikke den begrunnelsen som objektivt sett var situasjonen i opplærings situasjonen der eleven ble rekruttert fra.

Begrunnelsene informantene kunne velge mellom er tilstander, og de fleste vurderingene fra informantene er subjektive. Begrunnelsen som oftest brukes er «*lav motivasjon for skolearbeid*». Det er grunn til å tro at kontaktlærer og foreldre i praksis er deltakende i denne vurderingen, da det er kontaktlærer som oftest sammen med foreldre er den som søker

elevene inn i smågruppetiltaket. Ser vi nærmere på begrunnelsen, «*lav motivasjon for skolearbeid*» ser vi at dette er en situasjon som kan være gjeldende for svært mange elever i norsk skole. Elevundersøkelsen fra 2010 viser at en stor del av elevmassen vurderes til og ha – eller vurderer selv til å ha – lav motivasjon for skolearbeid. Elevundersøkelsen viser at motivasjonen for skolearbeid minker fra 5. klasse (Topland og Skaalvik 2010).

Det kan også være slik at vurderingene av begrunnelsene er knyttet til den sakkyndige vurderingen fra PP-tjenesten. Noe over halvparten av elevene hadde Individuell opplæringsplan, IOP. Det er sannsynlig at begrunnelser for IOP og enkeltvedtak er overlappende med de begrunnelser som er tatt med i dette spørreskjemaet.

Tidligere i denne rapporten viser vi til resultatet; jo eldre elevene er – jo større andel tas ut i smågruppetiltak. Flere forskere viser til i hvilken grad arbeid med læringsmiljø kan være med på å bedre motivasjonen hos enkeltelever. Likevel ser det altså ut til at et utbredt tiltak er å ta elevene ut av den ordinære skolen og inn i smågruppetiltak. Det er altså slik at selv om man gjennom forskning i stor grad kan si og vite at det er et kontekstuel og relasjonelt perspektiv på utfordringen som kan gi de beste tiltakene, så er det i praksis det kategoriske perspektivet som i første rekke fokuseres på i tiltakene.

### **Enkeltvedtak i smågruppetiltak**

62 % av elevene i tiltakene hadde enten en individuell opplæringsplan etter § 5.1 i opplæringsloven eller en annen form for skriftlig plan. Nesten halvparten av elevene i tiltakene hadde en IOP. 67 % av elevene i de eksterne tiltakene, 65 % av elevene i de selvstendige og 39 % av elevene i de interne hadde IOP.

De selvstendige tiltakene hadde oftest en skriftlig plan for elevene. De interne tiltakene svarte oftest at de ikke hadde en skriftlig plan. Ser vi på totalutvalget var det kun 18 % av tiltakene som ikke har noen form for skriftlig plan. Det betyr likevel at flere elever er i tiltak uten noen plan eller om nødvendig, at et formelt vedtak er fattet.

Det er spesifisert i rundskriv om bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen (Udir-3-2010) at dersom eleven skal delta i egne fast organiserte grupper som ikke er en del av undervisningsopplegget for hele klassen, er det bare gjennom et enkeltvedtak om spesialundervisning dette er mulig å gjennomføre formelt korrekt. Til tross for at de



selvstendige tiltakene har en høy prosentandel med spesialundervisning og individuelle opplæringsplaner, er altså flere elever i denne type tiltak uten at de formelle vedtakene er fattet.

Vi vet at så mange som 24 % av elevgruppen i de interne tiltakene ikke har noen skriftlig plan. I Meld. St. 22 (2010–11), står det at skoler har muligheten til å benytte alternative opplæringsarenaer, men at dette forutsetter en faglig begrunnelse og at tiltaket skal gagne den enkelte elev. I den grad det ikke finnes en skriftlig plan for elevens opphold i tiltaket, kan man også spørre seg om hvordan de faglige begrunnelsene og begrunnelser for hvordan tiltaket skal gagne eleven – blir formidlet, målt og kvalitetssikret.

Situasjonen for de interne tiltakene må sees i sammenheng med at det er svært mange elever som er i de interne tiltakene mindre enn en dag. Sammenlikner vi med kartleggingen av tiltakene i ungdomsskolen, ser vi at flere elever i ungdomsskolen hadde en plan for deltakelse i tiltak. Dette kan bety at man i barneskolen oftere ser på deltakelse i smågruppetiltak som en del av den tilpassede opplæringen. Det kan bety at disse elevene ikke har rett til enkeltvedtak for plassering i smågruppa i form av spesialundervisning etter §5.1, og at de dermed heller ikke har rett på en individuell opplæringsplan. Faggruppen (Nordahl m.fl. 2003a) viser i den juridiske avklaringen til at dersom eleven får mer enn halvparten av sin opplæring i et smågruppetiltak, enten det er i eller utenfor hjemskolen, må dette forstås som et opplæringstilbud som krever at det fattes enkeltvedtak. Denne vurderingen vil være uavhengig av innholdet i opplæringen. Et behov for tilrettelegging og endring av innholdet i opplæringen vil være et annet og selvstendig grunnlag for et enkeltvedtak og en individuell opplæringsplan (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006).

### **Kontrakter**

57 % av tiltakene opplyste at en kontrakt ble inngått med foreldrene i forbindelse med elevens deltakelse i tiltaket. Litt under halvparten av tiltakene inngikk en avtale med elevene. Det var de eksterne tiltakene som oftest inngikk avtaler med foreldre og/eller eleven. De tiltakene som inngikk avtaler er de samme tiltakene som hadde IOP for sine elever, og dette kan også bety at foreldrene trekkes inn i utarbeidelsen av den individuelle opplæringsplanen. Dette er med på å forsterke brukerperspektivet som vi tidligere poengterte i tilknytning til innsøking. Det kan se ut til at det er færre tiltak i barneskolen enn i ungdomsskolen som lager kontrakter med foresatte og/eller elever. Når

det gjelder inngåelse av kontrakter med elever, er det her nødvendig å ta hensyn til deres alder. Det kan være slik at de skolene og tiltakene som inngår kontrakt med foreldre, der tenker man seg implisitt at barnet involveres. Og motsatt der kontrakten inngås med eleven skal foreldre involveres. Dette av hensyn til elevens alder.

### **Veiledning eller opplæring av ansatte i vanlig skole.**

Over halvparten av tiltakene i kartleggingen oppgav at de hadde veiledning eller opplæring av ansatte i vanlig skole. Opplæringen ble først og fremst gitt tilknyttet enkeltelever i smågruppene. Det var bare de interne tiltakene som i noen grad drev opplæring eller veiledning til kolleger i forhold til problematferd generelt. De eksterne- og selvstendige tiltakene rapporterte i noen grad om opplæring også i forhold til elever som ikke gikk i tiltaket. Dette kan henge sammen med at de interne tiltakene er nærmere tilknyttet skolens ansatte og slik blir det enklere å bruke dem i veiledning og opplæring generelt. Som vi antydte over kan det være at de interne tiltakene oftere ser på deltakelse i smågruppetiltak som en måte å tilpasse den ordinære undervisningen heller enn en form for spesialundervisning. Det at de interne tiltakene som oftest veileder tilknyttet problematferd generelt og ikke bare i forhold til de elevene som er i tiltaket, kan muligens indikere at de interne tiltakene i større grad ser på tilpasset opplæring i det relasjonelle perspektivet. De eksterne- og selvstendige tiltakene veileder oftere skoler kun i forhold til enkeltelever som er i tiltaket. Dette kan bety at de i større grad har et kategorisk perspektiv på tilpasset opplæring og spesialundervisning.



## Kapittel 8

# ANSATTE I SMÅGRUPPENE

I smågruppene på ungdomstrinnet var det gjennomsnittlig 2,7 årsverk og lærertettheten var høy. I denne kartleggingen ble tiltakene også bedt om å oppgi hvor mange årsverk som var knyttet til hvert av tiltakene, slik at man blant annet kunne regne ut hvor mange elever det var i tiltakene pr. ansatt. På barnetrinnet er kvinnelige lærere i overtall. Hvordan fordelingen med hensyn til kjønn var i smågruppetiltakene på barnetrinnet, var derfor et interessant område å undersøke. I skolen arbeider det mange assistenter, og mange har ansvar i forhold til elever med særskilte behov. Denne undersøkelsen har også bedt om innrapportering angående de ansattes utdannelse. Nedenfor presenteres funnene.

### 8.1 Antall årsverk og antall elever pr. ansatt

På spørsmål om antall årsverk i tiltakene svarte 120 av 226 informanter. Dette ga en svarprosent på 53 %. Årsaken til at mange ikke svarte på dette spørsmålet kan være at i deltidstiltak er det relativt komplisert å beregne hvor mye tidsressursen utgjør i årsverk. Det var 254 årsverk knyttet til disse 120 tiltakene, noe som ga et gjennomsnitt på 2,1 årsverk pr tiltak. I de 120 tiltakene var det til sammen 1043 elever. Dette betyr at det i gjennomsnitt var 8,7 elever pr. tiltak og 4,1 elever pr. årsverk. I grunnskolen generelt var lærertettheten på 1.–7. trinn 13,1 elever pr. årsverk i skoleåret 2010–11.

Den lave svarprosenten gjør at man må være forsiktig med å generalisere disse funnene til å gjelde hele populasjonen. Men det er ingen klare forhold som skulle tilsi at de som har besvart spørsmålet representerer et skjevt utvalg.

## 8.2 Antall ansatte, kjønn og utdanning

I tillegg til informasjon om antall årsverk i tiltakene, ba vi informantene om å oppgi kjønn og utdanning for alle ansatte i tiltaket. På denne måten fikk vi også informasjon om antall ansatte i tiltakene. I tabellen nedenfor vises fordelingen mellom kvinnelige og mannlige ansatte og deres utdannings- og erfaringsbakgrunn. I de interne tiltakene var det 110 årsverk fordelt på 408 ansatte, i de eksterne tiltakene var det 35 årsverk fordelt på 68 ansatte og i de selvstendige tiltakene var det 110 årsverk fordelt på 157 ansatte.

Totalt arbeidet 633 voksne i smågruppetiltakene i februar 2010, 66,4 % kvinner og 33,4 % menn. Disse utgjorde til sammen 255 årsverk. Det betyr at de fleste arbeidet i smågruppene som en del av sin stilling eller var deltidsansatte. I skoleåret 2010–11 var andelen kvinnelige ansatte undervisningspersonell på 1.–7. trinn 79,6 %. Vi finner en noe lavere kvinneandel (66,4 %) ansatte i tiltakene.

Tabell 22: Utdanning og kjønn for ansatte i smågruppetiltak

Utdanning	Totalt	Interne tiltak	Eksterne tiltak	Selvstendige	Kvinne	Mann
Lærer uten spes./sos.ped.	299 (47%)	52%	45%	36%	34%	13%
Lærer med spes./sos.ped.	107 (16%)	17%	13%	17%	11%	6%
Lærer med hovedfag/master	8 (1%)	1%	0%	2%	1%	1%
Vernepleier etc	56 (9%)	5%	19%	11%	5%	3%
Barne- og ungdomsarbeider	55 (9%)	10%	7%	6%	7%	2%
«Praktiker», evt. med fagbrev	56 (9%)	7%	7%	13%	4%	4%
Ingen relevant utdanning	44 (7%)	5%	7%	13%	3%	4%
Morsmåslærere	8 (1%)	2%	0%	1%	1%	0%
Totalt % kvinner og menn					66%	33%
Totalt antall ansatte	633	408	68	157	421	212

N=185 (Antall tiltak)

I tabellen er det angitt i prosent for hver tiltakstype hvor mange som har hvilken utdanning.

Flesteparten av de ansatte i tiltakene var utdannet lærere (67 %). Omtrent  $\frac{1}{4}$  av de ansatte med lærerutdanning hadde tilleggsutdanning, enten i spesial- eller sosialpedagogikk. Omtrent  $\frac{1}{10}$  av lærerne hadde hovedfag/master utdanning. Dette utgjør bare litt over 1 % av de ansatte. Faggruppene vernepleier og barne- og ungdomsarbeider utgjorde hver i underkant av 10 % av de ansatte. I tiltakene ble 9 % av de ansatte kategorisert som «praktikere» og 7 % som «ingen relevant utdanning». Hvis vi summerer de gruppene ansatte som minst hadde 3-årig høyskoleutdanning finner vi at de utgjorde 75 %.

Når vi ser på fordelingen av ansattes utdanningsbakgrunn for de ulike tiltakstypene er denne omtrent slik vi kan forvente. Det er ingen markante forskjeller, men de er likevel noe ulikt sammensatt. Vi finner relativt mange vernepleiere i eksterne tiltak, og vi finner flest praktikere i selvstendige tiltak. Dette passer med at de fleste selvstendige tiltakene er *inn på tunet*-tiltak. Hvis vi ser på gruppene «praktikere» og «ingen relevant utdanning» under ett, ser vi at i selvstendige tiltak er omtrent  $\frac{1}{4}$  ufaglærte. Dette er dobbelt så mange ufaglærte som i interne og eksterne tiltak.

Andelen kvinnelige ansatte var høyest (72 %) i interne tiltak, noe lavere i eksterne (61 %) og lavest (55 %) i de selvstendige tiltakene. Kjønnfordelingen innenfor de ulike utdanningsbakgrunnene er for alle tre tiltakstyper fordelt slik vi kan forvente ut fra totalfordelingen. Det eneste funnet som bryter dette mønsteret, er at det i de selvstendige tiltakene er en uforholdsmessig stor andel av mannlige praktikere og ansatte uten relevant utdanning.

### **8.3 Oppsummering og drøfting**

I denne delen blir antall elever pr. årsverk drøftet. Videre kommenteres og drøftes funnene om de ansattes kompetanse og fordelingen med hensyn til kjønn.

#### **Årsverk og antall elever pr årsverk**

Kartleggingen viste at de 120 tiltakene som hadde oppgitt sin årsverksressurs hadde gjennomsnittlig 2,1 årsverk pr. tiltak. Med et gjennomsnitt på 8,7 elever pr. tiltak blir det 4,1 elever pr. årsverk. På

barnetrinnet var det tre ganger som mange elever pr. årsverk i vanlig skole som i smågruppetiltaket. I tiltakene på ungdomstrinnet var det 2,7 årsverk pr. tiltak og 3,6 elever pr. årsverk. Det var altså flere elever pr. årsverk på barnetrinnet enn det var på ungdomstrinnet. Dette kan ha flere forklaringer. På barnetrinnet var de fleste begrunnelsene knyttet til lav motivasjon for skole, generell mistriivsel på skole og skolefaglige ferdigheter. På ungdomsskolen var begrunnelsene i større grad knyttet til utagerende verbal og fysisk atferd (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). Dette kan indikere at det var knyttet større utfordringer til elevgruppen på ungdomstrinnet enn til elevgruppen på barnetrinnet.

Det er også mulig at smågruppene på barnetrinnet i større grad enn på ungdomstrinnet er definert som forebyggende tiltak, det vil si tiltak som er igangsatt med en begrunnelse som er i overensstemmelse med regjeringens satsning på tidlig innsats (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). I denne forbindelse kan det innebære et ønske om å komme tidlig inn for å snu en eventuell negativ utviklingskarriere med hensyn til atferd og motivasjon for skole.

Det var også slik at halvparten av smågruppene på barnetrinnet oppga at de holdt ulike kurs for andre ansatte, mot ca. en tredjedel på ungdomstrinnet. Dette kan innebære et større antall årsverk pr. tiltak fordi dette krever ekstra ressurser for å kunne gjennomføres i praksis. I tillegg var det mer vanlig at smågruppene på barnetrinnet hadde ulike tilbud til andre elever enn målgruppen. Mange av de selvstendige tiltakene på barnetrinnet var dessuten *inn på tunet*-tiltak som oppga at de hadde et tilbud til langt flere enn bare skoleelever, altså at den oppgitte årsverksressursen dekker mer enn skoledelen av virksomheten. I direkte kontakt med noen av disse tiltakene, problematiserte de nettopp spørsmålet om antall årsverk fordi det var vanskelig å angi hvor mye som gikk til elevene fra grunnskolen 1.–7. trinn.

I grunnskolen generelt var lærertettheten på 1.–7. trinn 13,1 elever pr. lærer i skoleåret 2010–11. Dette innebærer at i vanlig grunnskole er det 3 ganger så mange elever pr. lærer som det var i smågruppetiltakene på barnetrinnet. Der var det 1 voksen pr. 4. elev. Dette var nærmest identisk med forholdene i smågruppetiltak på ungdomskolen i 2006, som hadde 1 voksen pr. 3.–4. elev (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006).

Opplæringslovens § 8-2 om organisering av undervisninga ble endret i 2003. Ett av siktemålene med lovendringen var å gi skolene større fleksibilitet i organiseringen av elevene. Kunnskapsløftet legger også opp

til større fleksibilitet med hensyn til å kunne organisere smågrupper. Videre kan 25 % regelen i forhold til fag og timefordelingen indirekte ha virket stimulerende på skolenes tilbøyelighet til å etablere smågrupper for målgruppen. Det er ingen øvre grense for antallet elever i disse gruppene bortsett fra at de skal være «pedagogisk forsvarlige». Det er heller ikke urimelig å tenke at skolen organiserer grupper rundt elever med enkeltvedtak sammen med elever med liknende utfordringer. Dette blir nærmere drøftet i kapittel 10.

### **De ansattes utdanning**

Opplæringsloven § 10-1 stiller store krav til lærerens kompetanse i spesialundervisningen. Lærere som underviser elever i smågruppetiltak, skal derfor ha særlig kompetanse på dette området, og kravene til disse ansattes kompetanse er noe høyere enn for lærere som underviser elever som viser problematferd i ordinær skole (KUF 2001, Nordahl m.fl. 2003a). Rundskrivet om alternative opplæringsarenaer (Rundskriv Udir. 3-2010) forsterker og utdyper kravene i § 10-1:

*«Enkeltvedtaket om spesialundervisning må fastsette om det er behov for personer med særskilt kompetanse for gjennomføringen av spesialundervisning. Skolen ved rektor eller den rektor bemyndiger har ansvaret for opplæringen på den alternative opplæringsarenaen, men det kan brukes assistenter. Det er ikke krav til assistentenes kompetanse. Dette har sammenheng med at assistenter ikke skal lede opplæringen (...) Det må være nær kontakt mellom undervisningspersonalet og assistenten (...) det også sies noe hvordan skolen kan sikre en tilstrekkelig oppfølging av eleven og tilbudet eleven blir gitt. Vedtaket må derfor fastslå hvordan skolens ansvar for tilsyn med tiltaket skal ivaretas» (Udir. 3-2010;4).*

Flesteparten av de ansatte i tiltakene var utdannet lærere (67 %). Omtrent ¼ av de ansatte med lærerutdanning hadde tilleggsutdanning, enten i spesial- eller sosialpedagogikk. Omtrent 1/10 av lærerne hadde hovedfag/master utdanning. Dette utgjør bare litt over 1 % av de ansatte. Sammenliknet med andelen ansatte med høyere utdanning i smågruppetiltak på ungdomstrinnet er resultatene i store trekk de samme, men det var også forskjeller. Det var relativt mange flere lærere med tilleggsutdanning i spesialpedagogikk eller sosialpedagogikk på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet. Andelen ansatte uten høyere utdanning var omtrent likt i de to skoleslagene.

Når vi vurderer de forskjellige tiltakstypene ser vi at det var en større andel lærere i de interne tiltakene. Dette gjelder både de med og uten



tilleggsutdanning. Det var relativt mange vernepleiere i eksterne tiltak, og det var flest praktikere i selvstendige tiltak.

I selvstendige tiltak var omtrent  $\frac{1}{4}$  av de ansatte ufaglærte. Dette var relativt sett dobbelt så mange som i interne og eksterne tiltak. Dette kan sees i sammenheng med at flere av de selvstendige tiltakene er gårdsbruk. Praktikerens plass i smågruppetiltakene kan forstås i sammenheng med at Kunnskapsløftet ga en mer teoritung skole.

Assistenten kan ikke tilsettes i grunnskolen som undervisningspersonale, med unntak om tilsetting i midlertidig stilling. Bruk av assistenter i skolen er ikke regulert i dagens lovverk. I forarbeidet til loven gis det adgang til at personale uten tilstrekkelig formell kompetanse kan assistere i arbeidet med å gi spesialundervisning. Forutsetningen må være at det er forsvarlig, og at arbeidet utføres under ansvar og veiledning av personale med tilstrekkelig fagkompetanse. Assistentens oppgave kan være å gi bistand til elever i form av omsorg, støtte og trening. De kan ikke gi opplæring i henhold til lærerplanen eller individuell opplæringsplan. I kunnskapsgrunnlaget til Meld. St. 18 står det at på 2000-tallet har antall assistenter i grunnskolen økt med ca. 400 i året. Her har man også sett på de oppgavene assistenter har. Disse er: Praktisk bistand utenom opplæring, faglig bistand i klassen/basisgruppen og assistere lærer og erstatter for lærer. Det er grunn til å spørre seg om dette også skjer i smågruppene, der en stor del av personalet ikke har en formell lærerutdanning. Spesielt gjelder dette de selvstendige tiltakene.

Statistikk i Meld. St 18 viser at 70 % av skolene oppgir at «assistenter *av og til, ofte* eller *alltid* har ansvaret for den praktiske gjennomføringen av spesialundervisningen knyttet til skolefaglige mål» (Meld. St. 18). Det er ingen grunn til å tro at dette ikke også gjelder smågruppetiltakene.

Nordahl og Hausstätter (2009a) viser at bruken av assistenter uten formell utdanning til spesialpedagogiske oppgaver er omfattende i norsk skole. Det sies videre at mangel på faglig kompetanse har sammenheng med hvem som har ansvar for spesialundervisningen, og dette igjen har trolig sammenheng med at elever som får spesialundervisning gjør det dårligere både i skolefagene og med hensyn til motivasjon, arbeidsinnsats og sosial atferd. Thygesen, Briseid, Tveit, Cameron og Bobo (2011) tar opp spørsmålet om faglig spisskompetanse og spesialundervisning i sin artikkel. De viser til forskning gjort av Tetler i 2009 som har funnet en klar sammenheng mellom positive resultater hos elever som får spesialundervisning og kompetansen til dem som

gjennomfører undervisningen. Forskerne argumenterer for at lærere som skal undervise elever med spesielle behov trenger spisskompetanse på det problemområdet elevenes utfordringer kan knyttes til.

De fleste ansatte i smågruppetiltakene hadde pedagogisk utdanning, men at ¼ av de ansatte er ufaglærte er bekymringsverdig sett i forhold til at mange av elevene som er i tiltakene er i utfordrende og kompliserte læringssituasjoner i ordinær klasse og skole.

De ansatte i tiltakene vil naturlig nok prege innholdet. Mange av smågruppens elever blir sett på elever som har et mer praktisk anlegg enn teoretisk (Jahnsen, Nergaard, Tveit og Rafaelsen 2009a). Erling Lars Dale (2008b) fremstiller i sin artikkel Fellesskolen og tilpasset opplæring: en kritisk og konstruktiv analyse, om hvordan historien fra 50-tallet og skolens endring tilknyttet retardasjonsproblemer i realskolen, gjentas når man i dag snakker om elever med svake ferdigheter. De svake ferdighetene er knyttet til teoretisk skolefaglige ferdigheter. De tiltak som er forskrevet for teori-praksis-problematikken gjennom skolehistorien fra 50-tallet og til i dag er relativt like. «...elever inkluderes i skolen uten at hensikten i fellesskolen nødvendigvis er å inkludere alle i gode skolefaglige læreprosesser» (ibid. 186).

Økningen i bruk av de alternative opplæringsarenaene kan på denne måten være et uttrykk for forståelsen av at det eksisterer et skille mellom de elever som er teoretiske og de som er praktiske. Altså med forståelsen av at «noen elever ikke passer inn» i den teoritunge skolen med sitt sterke fagfokus. Vi har opplysninger om at mange barneskoler fokuserer trening i forhold til de nasjonale prøvene og noen begynner allerede i tredje klasse. Det kan være at et slikt syn reflekteres i smågruppens innhold og derfor også i de ansattes kompetanse.

### **Andel menn og kvinner**

Mannlige lærere er underrepresentert i smågruppetiltak på barnetrinnet, selv om det er noen flere menn i disse tiltakene enn i barneskolen generelt. I smågruppene på ungdomstrinnet var de kvinnelige lærerne i mindretall. Dette kan henge sammen med flere faktorer. En faktor er at det er et større flertall av kvinner i barneskolen, og at det relativt sett er flere menn i ungdomsskolen enn i barneskolen. Den andre faktoren er at det i smågruppetiltakene er en overrepresentasjon av gutter. På grunn av dette vil man gjerne også ha menn som rollefigurer i tiltakene. Men underrepresentasjonen av menn blant ansatte i barneskolen gjør at dette kan være vanskelig å få til. Mange av elevene i smågruppebaserte tiltak

beskrives som elever med problematferd. Flere beskrives også til å ha utagerende atferd, både verbalt og fysisk. Ser man på begrunnelser for innsøking, ser man at det er en større andel elever som søkes inn blant annet med dette som hovedbegrunnelse. Denne andelen elever er større i ungdomsskolen enn i barneskolen. Dette kan også være en faktor som gjør at menn i større grad finnes i ungdomsskolens tiltak.



## Kapittel 9

# NYE TILTAK UTVIKLES I KOMMUNENE

I dette kapitlet presenterer vi kort en ny type tiltak som vi ser vokser fram i det samme landskapet som smågruppetiltakene befinner seg. Vi gir også en kort framstilling av *inn på tunet*-tiltak som vi finner relativt mange av i kartleggingen.

Gjennom arbeidet med smågruppebaserte opplæringstiltak kommer vi i kontakt med mange fagpersoner med tilknytning til grunnskolen. De siste årene har vi sett at det utvikles en ny tiltakstype som forsøker å møte elevenes behov og skolens utfordringer på nye måter. Dette er tiltak som i hovedsak arbeider med samme målgruppe som smågruppetiltakene. Vi gir her en kort beskrivelse av disse nye tiltakene slik vi har møtt dem.

### 9.1 Ambulerende team

I flere kommuner foregår det lokalt utviklingsarbeid for å etablere og utvikle nye tilbud som skal møte behov hos de elevene som er i målgruppen for smågruppetiltak. Det etableres tiltak på kommunenivå som er kjennetegnet av fleksibilitet og mobilitet. I praksis skjer dette ved at målet for tiltakene alltid er at innsatsen settes inn i elevenes klassemiljø heller enn at eleven får et opplæringstilbud et annet sted. Teamene kommer inn der hvor problemene er store, og der hvor skolene trenger faglig assistanse fra eksterne fagpersoner. Det er vanlig at disse tiltakene har en egen base, men bare unntaksvis er elevene der. Det kan skje i korte perioder, for eksempel i akutte krisesituasjoner.

Betegnelsen på disse tiltakene varierer, men flere av dem betegnes som *ambulerende team*, spesielt når etableringen er resultat av en ny kommunal satsing. Når tiltaksutviklingen har utgangspunkt i

eksisterende tiltak som for eksempel et eksternt tiltak, bruker ofte tiltakene selv betegnelsen *utadrettede tjenester*. I den videre teksten omtales disse tiltakene som *ambulerende team*, selv om de altså ikke alltid har dette som en del av sin betegnelse.

I rapporten om alternative skoler som Barnevernets utviklingscenter ved Mari-Anne Sørliie utgav i 1991, ble idéen om alternative skoler som lokale kompetansesentra lansert. Utviklingen av ambulerende team kan vi se som en måte å realisere denne idéen. Noen av dagens ambulerende team har sitt utspring i veletablerte alternative skoler, mens andre er nyetablerte. I flere kommuner som Lillegården kompetansesenter kjenner til har utgangspunktet vært et politisk vedtak om å etablere eller videreutvikle en base for elever som viser alvorlig problematferd. Utredningsarbeidet som så har blitt gjennomført for å planlegge tiltak, har på faglig grunnlag lagt sterke føringer for at det vanligvis er en dårlig strategi å fjerne eleven fra det miljøet han naturlig hører til. Ikke minst vil en tiltaksmodell som fjerner elevene føre til lite utvikling av læringsmiljøet i den vanlige skolen, og etterspørselen etter tjenester vil heller øke enn avta.

Ambulerende team er ofte sterke fagmiljø med ansatte som har erfaring fra arbeid i skolen i den aktuelle kommunen. Den største utfordringen er kanskje å få tillit og innpass på skolene. Relasjonen mellom ambulerende team og PP-tjenesten i ulike kommuner varierer fra tett og nært samarbeid til nærmest ingen kontakt. Vi ser at de kommunene hvor samarbeidet fungerer godt, har fordeler når det gjelder å oppnå resultater og skape utvikling for tiltakene.

Tiltakene arbeider systemrettet og ut fra systemteori. De legger hovedvekt på å møte elever og lærere i den konteksten hvor problemene har oppstått, og de arbeider systematisk med å identifisere og møte faktorer som opprettholder problemene. Tilnærmingen har oftest et relasjonelt utgangspunkt og det blir lagt stor vekt på å se eleven i den konteksten han befinner seg. Det er elevens situasjon og samspillet i klassen, mer enn hans egenskaper, som er i sentrum.

En viktig forutsetning for at ambulerende team skal kunne lykkes, er at det er en grunnleggende forståelse for dette arbeidet hos lederne i skolene. Dersom lærerne og ledelsen ved skolen har som sin agenda at det er elevene det er noe galt med og at en del elever egentlig burde være et annet sted, er det vanskelig å lykkes.

Fellesorganisasjonen for alternative skoletiltak (FAS) er en landsomfattende interesseorganisasjon for ulike typer smågruppetiltak. Organisasjonen har for tiden ca 70 medlemmer. I FAS har man etablert et eget nettverk for ambulerende tiltak. Deltakerne er fra større byer i Midt- og Sør-Norge, og de møtes for å utveksle erfaringer og utvikle tiltakene videre.

I tiden som kommer vil det være viktig å stimulere og kvalitetssikre framveksten av denne typen tiltak. Det vil være en overordnet oppgave å samle kunnskap om arbeidet, gi tiltakene anledning til å utveksle erfaringer og å utvikle kvalitetskriterier. Gjennom evalueringsstudier kan man beskrive kritiske faktorer og gi et forskningsmessig grunnlag for utvikling. Ikke minst vil det være viktig å formidle denne kunnskapen til skoleeiernivået på en måte som får kommunene til å ta dette i bruk for også å utvikle den generelle kvaliteten på læringsmiljøet i skolene.

## 9.2 Inn på tunet

*Inn på tunet* er betegnelsen på tilrettelagte tjenestetilbud på gårdsbruk. Mange grunnskoler benytter seg av tjenester fra *inn på tunet* for å gi tilbud til elever på en alternativ opplæringsarena. *Inn på tunet* ble innført som begrep og logo i 2001 og omfatter både arbeidstrening, dagtilbud og undervisning. Det var det nasjonale prosjektet for *inn på tunet* som utviklet og tok det i bruk. Tjenestene som blir tilbudt gikk tidligere under betegnelsen «Grønn omsorg», men dette var ikke en egnet betegnelse når tilbudet ble gitt i opplæringsssammenheng.

Opplæringstilbudet tar oftest utgangspunkt i vanlig gårdsarbeid og kan omfatte vedlikehold av bygninger og utstyr, stell av dyr og annet arbeid utendørs. Men innholdsmessig er tiltakene forskjellige avhengig av lokale forhold. I noen tilfeller er gårdbruker også ansatt på skolen.

*Inn på tunet* er i hovedsak et tjenestetilbud som blir gitt i nært samarbeid med oppvekst/skole-, helse- og sosialsektor i kommunen. Landbruks- og matdepartementet er engasjert i arbeidet, og landbruksavdelingen hos fylkesmannen er involvert i arbeid i det enkelte fylke. Landbruks- og matdepartementet har en ordning hvor de godkjenner kommuner som *inn på tunet*-kommuner. Dette er en del av *inn på tunet*-løftet, en 3-årig satsing i regi av Landbruks- og matdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet fra 2010–12. Formålet er å forankre og styrke *inn på tunet* i kommunenes plan- og strategiarbeid, og finne gode,

tverrsektorielle samarbeidsformer og modeller i tjenesteutviklingen. Videre skal løftet bidra til å styrke kommunenes kompetanse om *inn på tunet*-tilbud og tjenester og gi økt verdiskaping for landbruket.

I 2011 har 27 nye kommuner fått status som *inn på tunet*-kommuner, og totalt er det nå 64 kommuner som har slik status. De utvalgte kommunene ser på *inn på tunet* som en viktig del av løsningen for utfordringer knyttet til omsorgsplan 2015, Kunnskapsløftet, Samhandlingsformen, NAV-reformen, integreringsarbeid og forebyggende arbeid. Det er imidlertid ikke noe krav om at de som tilbyr slike tjenester må tilhøre en godkjent *inn på tunet*-kommune. På nettsiden [www.innpaaturnet.no](http://www.innpaaturnet.no) står det at man er opptatt av å bygge opp tjenester som skal være kvalitetsikret. Når det gjelder opplæringstilbud innenfor ordningen, er det imidlertid foreløpig ikke utarbeidet noen form for kvalitetskriterier eller krav som skal oppfylles. Skoleeier må inngå en avtale med de som tilbyr tjenester om opplæring som *inn på tunet*. Rundskriv Udir 3-2010 (se pkt 2.3) beskriver viktige formelle og juridiske sider når skoler benytter slike opplæringstilbud til sine elever.





## Kapittel 10

# AVSLUTTENDE DRØFTING

Inkludering er et grunnleggende prinsipp i regjeringens skolepolitikk. Til tross for dette har det vært en klar økning i omfanget av spesialundervisning og segregerte spesialgrupper de siste årene (Nordahl og Haustätter 2009a). Våre funn i denne kartleggingen av smågruppetiltak på barnetrinnet hvor de fleste tiltak er etablert etter 2006, bekrefter denne utviklingen. Tendensen er den samme i andre nordiske land, blant annet i Danmark, og Tetler (2011) sier at utskillingen av elever til segregerte læringsfelleskap gjøres med letthet, og det kan se ut som om dette er normaltstanden i dansk skole. Kanskje ser vi tendenser til dette også i norsk skole? I artikkelen «Sårbarhetens politikk og spesialpedagogikkens rolle i den norske skolen», skriver Johnsen (2011) at norske skoler har utviklet et arsenal av inkluderende praksiser, men likevel er det:

*«...slående å observere den store kreativiteten mange kommuner og skoler viser for å gå utenom intensjonene om inkluderende skoler. I skjul av kommunalt ansvar foregår utstrakt segregering og organisering av såkalte spesialpedagogiske enheter innenfor veggene til den ordinære skole (Johnsen 2011;74).*

En rimelig forklaring på økning i segregerende tiltak hadde vært at det ble mer problematferd i skolen. En slik økning finner vi ikke sannsynliggjort. Tvert i mot hevder Gustavsen og Nordahl (2009) at atferdsproblemer i norske skoler er blitt redusert siden 1995. Den største reduksjonen var fra 2006–2007.

Blant smågruppetiltakene på barnetrinnet er det sannsynlig at noen fungerer som «dumpingplasser for diskids» (Kellmayer 1995) og som bidrar til økt marginalisering av elever som har problemer i skole-

hverdagen. Det er også sannsynlig at man vil finne eksempler på gode tiltak som bidrar til tilpasset opplæring. Slike tiltak jobber aktivt for å minimalisere risikoen for ekskludering og andre utilsiktede, negative effekter. Smågruppetiltakene i kassustudien «Den ene dagen» (Jahnsen, Nergaard, Tveit og Rafaelsen 2009) er eksempler på tiltak i ungdomsskolen som bidrar til inkludering selv om elevene har omtrent 20 % av sin opplæring i disse små læringsfellesskapene. Gode og mindre gode tiltak eksisterer mest sannsynlig ved siden av hverandre på alle klassetrinn i grunnskolen.

## **10.1 Ulike forklaringsbidrag til forekomst av smågruppetiltak i skolen**

I det følgende viser vi til ulike forklaringer på den økende tendensen til å ta ut enkeltelever og grupper av elever av den ordinære undervisningen.

Flere forskere mener å ha registrert et endret syn på bruk av andre opplæringsarenaer og bruk av spesialgrupper med Kunnskapsløftet. Fylling (2007) hevder at det er relativt enkelt å etablere spesialgrupper sammenliknet med det å etablere spesialskoler i Norge.

### **Tvetydige signaler i skolens styringsdokumenter**

Kunnskapsløftet revitaliserte begrepet tilpasset opplæring i norsk skole. De påfølgende stortingsmeldingene og endringen av opplæringsloven plasserte tilpasset opplæring som et virkemiddel for sosial utjevning samt for å nå målene i Kunnskapsløftet. Samtidig har vi fått en stadig mer test- og resultatorientert skole. I noen sammenhenger har tilpasset opplæring blitt forstått som et rent administrativt begrep, noe som kan gi et inntrykk av at det handler mest om omfang og korrekt dimensjonering av timer, i tillegg til at man kan avgrense de elevene som trenger tilpasset opplæring og/eller spesialundervisning. Resultatet er egne TPO-grupper (tilpasset opplæringsgrupper), spesialgrupper eller andre former for smågruppetiltak.

### **Profesjonalisering av yrkesgrupper i skolen**

I praksis er det vanskelig å skille spesialundervisning fra ordinær undervisning. Det er vanskelig å få tak i de faglige likhetene og forskjellene. Større fokus på tilpasset opplæring har gjort det enda vanskeligere å identifisere forskjellene (Haug 2011). På den annen side har økt profesjonalisering ført til tydeligere grenser og klarere klassifisering mellom spesialundervisning og ordinær undervisning.

Denne profesjonaliseringen har kommet profesjonene til gode, mer enn brukerne (ibid.). Profesjonalisering gir yrkesutøvere større legitimitet, aksept og status, slik at spesialpedagogene og allmennpedagogene blir opptatt av sitt revir. I praksis handler det om dine og mine elever, hvem har ansvar for hvem og hvordan ansvaret skal ivaretas. Når ansvaret blir uklart vil noen støte elevene fra seg, andre vil dra dem til seg. Det er ikke konsensus mellom de to profesjonsgruppene om hva som er det beste for elevene. Haug (2011) hevder at det kan være en sammenheng mellom profesjonalisering og segregering.

### **Selvbevaringsmekanismer**

Fylling (2007) tar opp temaet profesjonalisering som en del av selvbevaringsmekanismene til spesialundervisning som institusjon. Hun viser til forståelsen av at behovet for spesialundervisning ikke bare er en institusjon, men også et sosialt konstruert fenomen. Hun sier at *«rekrutteringen til spesialundervisningen følger andre mønstre og dekker noen andre behov enn de man nødvendigvis fanger opp ved større grad av tilpassing i den ordinære undervisningen»* (ibid. 312). Dette kan være en av årsakene til at økt fokus på tilpasset opplæring ikke har ført til en reduksjon i rekrutteringen til spesialundervisningen, men heller til vekst.

### **Spesialundervisning som strukturell rekrutteringsmekanisme**

Skolen har alltid satt grenser for hvilke elever man oppfatter kan få et tilfredsstillende opplæringstilbud. Spesialundervisning har fungert som en sorteringsmekanisme for elever som på ulike måter faller utenfor det som blir oppfattet som «mainstream». Argumentasjonen for å ta noen elever ut, er at deltakelse i et smågruppetiltak hjelper og beskytter eleven selv, medelever eller begge deler. Fylling (2007) snakker om strukturelle rekrutteringsmekanismer. Det faktum at spesialundervisning eksisterer, bidrar i seg selv til rekruttering av nye elever. Hvis vi anvender denne forståelsen på smågruppetiltak, vil det si at i den grad de eksisterer vil det bidra til at nye tiltak etableres. Dette kan kanskje være med å forklare de store forskjellene mellom fylkene når det gjelder forekomst av slike tiltak sett i forhold til antallet skoler i denne kartleggingen.

### **Komplementaritetsteorien**

Mange hevder at smågruppetiltak er kompensatoriske tiltak som blir brukt når skolen ikke makter å tilpasse den ordinære undervisningen slik at elevene får et optimalt utgangspunkt for utvikling. Når kvaliteten på den ordinære undervisningen er høy, vil det være mindre behov for spesielle tiltak. Skaalvik (2000) betegner dette forholdet

som *komplementaritetsteorien*. Man kan altså forstå framveksten og forekomsten av smågruppetiltak som et behov skapt fordi den tilpassede ordinære undervisningen ikke er god nok. I en undersøkelse i norske grunnskoler (Jahnsen, Nergaard og Grini 2011) fant man en svak, men tydelig sammenheng mellom kvaliteten på læringsmiljøet og om skolene hadde etablert smågruppetiltak eller ikke. Både lærere og elever vurderte læringsmiljøet som bedre på de skolene som ikke hadde tiltak. Sørli og Torsheim (2011) fant en klar sammenheng mellom lærernes oppfatning av sin kollektive mestringskompetanse og forekomsten av problematferd i et læringsmiljø. I skoler hvor lærerne opplever et sterkt faglig fellesskap viser det seg at det er vesentlig mindre problematferd. Der lærerne har liten tro på at de kollektivt mestrer utfordringene i hverdagen, har dette stor sammenheng med større forekomst av problematferd. Faktoren er en spesifikk og relativt stabil skolemiljøfaktor.

### **Stereotypisering av elevatferd**

Lund (2011) peker på at det ikke finnes klare kriterier for å definere sårbarhet hverken på individ- eller gruppenivå blant elever som klassifiseres som problematiske. Hun mener at det eksisterer en stor fare for stereotypisering av elevatferd i skolen. Makten som ligger i å definere noen elever inn i en bestemt kategori fører ofte til stigmatisering av de samme elevene. Atferd er ikke en statisk, men en foranderlig tilstand i ulike faser. Ved å gi en gruppe barn en merkelapp som fordrer voksnes oppmerksomhet, kan en tenke at en gjør dem mer synlige. Atferdsuttrykkene forsterkes i skolen når skolen ikke klarer å legge til rette et godt læringsmiljø. «Hvordan voksne tolker, feiltolker, forstår, forklarer, overser, bortforklarer, minimaliserer og reagerer på atferdsuttrykk, er avgjørende for den tilretteleggingen som iverksettes» (ibid. 16). Om vi har fokus på individ eller kontekst vil virke inn på de intervensjoner som blir valgt. Dette kan føre til en oppblomstring av læringsfelleskap på utsiden av skolefelleskapet.

Begrepene vi bruker farges av våre stereotypier, disse kan ofte være belastende for de som omtales (Hofslundsengen 2011). Lærernes bruk av begreper er med på å skape kategoriseringer av elever, vi forenkler og sørger for at likheten bevares til tross for skolens mangfold, noe som igjen fører til forskjellsbehandling av elever. Skolekulturen er ikke nøytral, men snarere en avspeiling av de dominerende klassene i samfunnet. Klassifisering og forskjellsbehandling av elever kan føre til økt bruk av segregerte smågrupper for elever som viser problematferd i ordinær klasse.

### **Skolens sosialiserings- og oppdragelsesverdier**

Disse perspektivene fører oss over mot en annen forklaring på fremveksten av spesialgrupper og smågrupper for elever som viser problematferd. Bakke (2011) diskuterer spesialpedagogikkens verdibase og stiller spørsmål om skolens oppdragelses- og sosialiseringsverdier fungerer som en sorteringsmekanisme heller enn et fellesskap med toleranse for ulikheter. Han hevder at utstøting av elever til segregerte opplæringsarenaer også kan forstås i et klasse- motsetningsperspektiv, der dagens harmoniperspektiv blir underkommunisert. Skolens sosialiserings- og oppdragelsesverdier opprettholder og forsterker behovet for spesialundervisning og tilpasset opplæring i takt med økende spesialisering og effektivisering i skole og samfunn. Hvem er skolen til for, hvilke kvaliteter skal gjelde, hvem skal belønnes og hvem blir stående utenfor, er sentrale konfliktspørsmål. Bakke (ibid.) er opptatt av at skolen som system bidrar til ulikhet og hevder blant annet at sakkynndighetsvurderinger bidrar til å opprettholde en diskriminerende skole hvor elever risikerer utstøting og kulturell nedvurdering.

### **Faglige prestasjoner og resultater**

Mange hevder at Kunnskapsløftet indirekte har ført til økning i spesialgrupper og/eller smågruppetiltak. Begrunnelsen ligger i fokuset på faglige prestasjoner og resultater eksemplifisert ved nasjonale prøver i 5. klasse. Bakke (ibid.) hevder at i «kunnskapsløftets tid» er skolen igjen blitt en arena for sortering, konkurranse, individuelle preferanser og prestisje. Likheter i skolen blir i mange sammenhenger oppfattet som likhet i resultater. Dette, sammen med «tidlig innsats», behov for å «fange opp» og «følge opp» er mest sannsynlig også med på å forklare en økende forekomst av smågruppetiltak på barnetrinnet.

## **10.2 Smågruppene – er det god tilpasset opplæring?**

I denne undersøkelsen fant vi at grunnskolens 1.–7. trinn hadde ca. 315 smågruppetiltak med ca. 2000 elever, først og fremst på deltid.

Myndighetene har lagt opp til at skolene og den enkelte lærer kan velge fleksible løsninger for å kunne drive spesialundervisning og tilpasset opplæring på en slik måte at elevene skal få best mulig utbytte av opplæringen. Skolene blir i tillegg oppfordret til å bruke et mangfold av læringsarenaer i nærmiljøet. Tilpasset opplæring er et virkemiddel og et tiltak som favner progresjon i undervisningen, pedagogiske metoder, lærestoff, arbeidsoppgaver, læremidler og organisering. Læreplanen er

et målstyringsinstrument som definerer resultatene av elevenes læringsprosess i skolen.

Bachmann og Haug (2006) hevder at tilpasset opplæring først og fremst er et politisk retorisk begrep og derfor vanskelig å omsette i mål og virkemidler i den praktiske skolehverdagen. I skolen blir begrepet ofte forstått som en individuell rettighet med det resultat at de instrumentelle ferdighetene i fagene blir fokusert hos elever. Dette har sammenheng med tvetydigheten i skolenes styringsdokumenter og departementets kvalitetsvurderingssystemer. En tilpasning på individ- og klassenivå blir en fagdidaktisk oppgave med individuelle utviklingsplaner eller røde, grønne og blå veier på ukeplanen, altså først og fremst en tilpasning i mengde og vanskegrad. Det kan også bidra til utskilling av elever til egne grupper for tilpasset opplæring og spesialundervisning.

Denne kartleggingen viser hvordan mange skoler velger å organisere hele eller deler av opplæringen for elever som viser problematferd og manglende motivasjon. Den viser at nesten alle elever er i tiltakene på deltid, 53 % er der en dag eller mindre, at tiltakene i gjennomsnitt bruker 63 % av tiden til praktiske aktiviteter og at 80 % av tiltakene oppgir at de systematisk utvikler elevenes sosiale ferdigheter i ganske stor eller stor grad. Navnene på tiltakene indikerer dessuten at aktivitetene i smågruppene på barnetrinnet er mangfoldig. Det handler om turaktiviteter, ulike kurs som foto, data, praktisk norsk, ridning, gårdsarbeid, deltakelse i skolens vaktmestergruppe og en smak på programfag i videregående for noen 7. klassinger.

I resultatene fra kartleggingen finner vi at mange av tiltakene på barnetrinnet ser ut til å ha forsøkt å oppfylle forskningsmessige kriterier for gode tiltak som blir presentert i veilederen for alvorlig problematferd (Nordahl, m.fl. 2003a). I overensstemmelse med dette finner vi at mange tiltak har heterogent sammensatte grupper, at elevene er mye i sin ordinære klasse, at de fleste elevene er der frivillig og at mange tiltak driver systematisk trening av sosiale ferdigheter. Videre finner vi at litt over halvparten av tiltakene også har tilbud til elever fra ordinær klasse og skole. Dette indikerer heterogenitet i gruppene, og at tiltakene på barnetrinnet er bevisst tilgangen på et variert og prososialt jevnaldersmiljø. Homogene grupper med hensyn til atferd kan bli en treningsarena for antisosial atferd (Dishion m.fl. 1999). Visser, Kunnen og van Gert (2011) har funnet at den ordinære skolekonteksten har den beste effekten på endring av aggressiv atferd blant elever på barnetrinnet sammenlignet med ulike spesialgrupper og

utviklingsprogrammer for sosial kompetanse. Når tiltakene også har tilbud til vanlige prososiale elever, minsker avstanden mellom tiltakene og den ordinære skolekonteksten. På denne måten vil noen tiltak hevde at de faktisk er en del av det ordinære opplæringstilbudet.

Resultatene i kartleggingen indikerer at mange av tiltakene er bevisst kompleksiteten i begrepet tilpasset opplæring (se kapittel 2) og den vide forståelsen av begrepet. Over halvparten av tiltakene synes å ha et tilbud som forsøker å motvirke ekskluderingsmekanismene i skolen.

Smågruppetiltak kan også være et resultat av et smalt perspektiv på tilpasset opplæring. De elevene som ikke passer inn i vanlig skole, blir plassert i tiltaket i kortere eller lengre tid. Det er sannsynlig at også slike tiltak finnes i gruppen tiltak som var informanter i denne undersøkelse.

### **10.3 Smågruppetiltak for de praktiske elevene?**

En begrunnelse for hvorfor slike tiltak opprettes ikke bare på ungdomstrinnet, men også for 1.–7. trinn, er at vi har en for teoritung skole; det er for lite aktiviteter hvor elevene får vise mestring på andre områder enn de tradisjonelle skolefaglige. Aktivitetene som smågruppetiltakene representerer er mangelvare i den vanlige skolen. Utfordringen er å sette aktivitetene inn i en sammenheng hvor læreplanens mål er med og organisere det slik at det kan være et tilbud til mange elever. Likevel vil effekten på elevene være avhengig av hvordan tiltakene og skolene arbeider for aktivt å motarbeide marginaliseringsprosessene. Dette vet vi fortsatt lite om. En kassustudie på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009a) viste imidlertid at selve aktiviteten var underordnet i forhold til spørsmålet om skolen og tiltaket bidro effektivt til inkludering. Viktige suksessfaktorer var relasjonelle begrunnelser for deltakelse i tiltaket, kvaliteten på relasjon til lærer, samarbeid med ordinær skole og positive relasjoner til medelever samt positiv status i jevnaldergruppa.

Flere av de mest sentrale spørsmålene om bruk av smågruppebaserte tiltak er knyttet til hva slags innhold og aktiviteter tiltakene faktisk har. Er slike tiltak basert på en forståelse av at disse elevene først og fremst er «praktikere» som trenger noe annet enn «teori»? Kassustudien på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009) viste at ungdommene i tiltakene karakteriseres som mer «praktiske» enn «teoretiske». Mange lærere uttrykker hvor godt det er for nettopp disse



elevene «å få lov til å gjøre noe praktisk.» Er det de samme begrunnelsene som blir brukt i tiltak på barnetrinnet?

Dale (2008) går sterkt ut mot forestillingen om at elever kan kategoriseres som «teoretiske» og «praktiske». Han bruker språkteori til å tilbakevise en forestilling om at «kunnskap» først og fremst er teori om noe, og at «ferdighet» er praktisk utøvelse i virksomheter. Han er opptatt av elevenes språkutvikling ut fra at språket skaper virkelighet. Skolefaglige prosesser må ha fokus på begrepsutvikling gjennom oppgaveløsning. Elevenes utvikling av muligheten for å kunne planlegge springer ut av møtet mellom språklig kommunikasjon og aktivitet.

Grunnlaget for at ungdommene i smågruppetiltak blir karakterisert som mer praktiske enn teoretiske, ligger i en vurdering av deres totale situasjon på skolen (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009b). Dette skjer fordi elevene i systemet «skole» står i fare for å falle ut både faglig og sosialt. Kategoriseringen som «praktikere» skjer som en konsekvens av den konteksten eleven befinner seg i, mer enn som en følge av holdninger hos enkeltpersoner. Man kan hevde at ethvert forsøk på å tilby mistilpassede elever noe annet en viss del av undervisningstida, vil måtte bygge på en kategorisering av elever som «praktikere», så lenge de elevene som er tilpasset skolens opplegg blir betraktet som «teoretikere». For å forsøke å møte elevenes behov må man tilby dem noe annet enn det skolen vanligvis gjør.

Dale (2008b) påpeker også at integrering av alle i skolen også må bety integrering i skolefaglige læreprosesser. Elever som faller ut av de skolefaglige læreprosessene på mellomtrinnet finner vi igjen på ungdomstrinnet som elever som er «skoletrøtte» og «uten teoretiske evner». De karakteriseres med å ha «praktiske anlegg og interesser», og man hevder at de burde få slippe å ha mer «teori» (ibid. 101).

Dale (ibid.) er opptatt av barns utvikling fra tidlig alder, og allerede i barnehagen må man gjennom god praksis «*bryte ned ideologien om at noen barn er født teoretiske og andre er født som senere praktiske elever*» (ibid. 106). Det er avgjørende at elever etablerer gode arbeidsvaner på småskoletrinnet og mellomtrinnet for å unngå å bli bedømt som skoletrøtte på ungdomstrinnet, og sannsynligvis slutte i den videregående skolen før de er ferdige. Dale (ibid.) mener at det er avgjørende viktig at elever som skolen ikke har lyktes med å gi en god intellektuell utvikling, møter nye krav som stimulerer deres intellekt. Dersom de blir tilbudt «alternativ opplæring» som er mindre «skolsk», er dette en feil

løsning, og skolen kan bidra til å opprettholde en fordom om elevene som «praktiske».

I tråd med denne analysen er det rimelig å spørre om bruk av smågruppetiltak på 1.-7. trinn i tilstrekkelig grad makter å stimulere elevenes intellektuelle utvikling? Vår kartlegging av tiltak kan ikke gi noe godt begrunnet svar på denne problemstillingen, men vi kan likevel gjøre noen vurderinger.

Kategoriene «teori» og «praktiske aktiviteter» er ikke nødvendigvis gjensidig utelukkende. God teoriundervisning kan slik Dale (ibid.) også sier, gjerne foregå i forbindelse med praktisk arbeid. Ut fra vår kjennskap til feltet, og slik spørreskjemaet ble presentert, vil vi likevel tro at når informantene oppgir tid anvendt til «praktiske aktiviteter» er dette overveiende ikke planlagte læringsaktiviteter med utgangspunkt i begrepslæring, språk og matematikk. Dette er ikke til hinder for at det også kan skje slik læring, men det er ikke det primære målet med aktiviteten. Vurdert i lys av dette kan vi si at det er positivt at vi finner lite av den rendyrkede praktiske aktiviteten, selv i de tiltakene der dette vil være mest nærliggende. I tiltakene sett under ett finner vi at de i gjennomsnitt bruker noe over 40 % til teoriundervisning.

Det er rimelig at vi finner at elevene i tiltakene også har noe annet enn «teori». I den aktuelle situasjonen for den enkelte eleven er dette på flere måter kanskje et rimelig ønske og behov. Assosiasjonen til «teori» er nettopp det eleven ikke klarer å forholde seg konstruktivt til i skolen. Derfor må man gjøre noe annet. Elevenes behov for fysisk aktivitet er et annet forhold som bidrar til å tenke i retning av noe annet enn tradisjonell «teori».

Et viktig spørsmål i denne forbindelsen er knyttet til hvilken begrunnelse en kommune eller en skole har for å opprette slike grupper. På hvilken måte forstår den enkelte skole eller kommune sin oppgave med å tilpasse opplæringen til de elevene en til enhver tid har? Er begrunnelsen for opprettelsen av slike tiltak individenes feil og mangler (individpatologisk perspektiv), eller blir fenomenet forstått i en relasjonell sammenheng?

Tiltak for elever som har en begrunnelse med utgangspunkt i elevens mangler og feil, kan virke segregerende også hvis det foregår inne i et klasserom, mens eksterne tiltak som er opprettet ut fra en relasjonell betraktningssmåte kan ha en inkluderende effekt på lang sikt (Backmann og Haug 2006). Målet om integrering av alle er det samme, men veien

å gå er svært forskjellig. Backmann og Haug (ibid.) påpeker at over tid har man vært mer opptatt av spesialundervisningens og ulike tilpassede tilbuds organisering, heller enn tiltakenes innhold og elevers behov. Det blir ikke alltid stilt spørsmål om elevens behov og forståelsen bak plasseringen.

Smågruppetiltakene kan altså synes å ha en dobbeltrolle i norsk skole. Ved sin eksistens opprettholder de muligheten for marginalisering samtidig som de er tiltak som kan bli brukt for å skape tilhørighet og inkludering i skolen.

Tetler (2010) hevder det kan virke demotiverende og passiviserende på elever som lever sitt skoleliv i spesialgrupper parallelt med sine klassekamerater. Haug (2011) finner i sin studie at elever er ute i spesialundervisning 1/5 av skoletida – dette er mye, sier Haug (ibid.). De er inne 80 % og 2/3 av denne tiden tida brukes til oppgaveløsning. De er minst aktive og får mest oppmerksomhet av læreren, men omfanget av lærerstøtte er lite. Tilpasset opplæring handler i denne sammenheng om hvor mye tid læreren bruker på elevene (ibid.). Aktivitet er en forutsetning for læring, og når aktivitet mangler blir det ikke mye læring. Haug (ibid.) påstår at oppgaveløsning og arbeidsplaner har redusert læringsvilkårene for elever som har spesielle behov. Det er gjort for lite for å skape en skole for alle, og det har vært for lite diskusjon om hva som skaper kvalitet i opplæringen på tvers av profesjoner.

53 % av elevene i denne kartleggingen er også ute av ordinær klasse en dag eller mindre, det vil si ca. 1/5 av undervisningstiden tilbringes i et smågruppetiltak. Vi vet imidlertid ikke noe om hva som skjer når de er i ordinær klasse, men det er rimelig å anta at også disse elevene driver mye med oppgaveløsning. I tiltakene derimot er det sannsynligvis et mer variert innhold. Ungdomsskoleelever, foreldre og lærere har bekreftet at deltakelse i smågruppetiltak kan føre til økt motivasjonen for vanlig skole (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009). Hvis Haug (2011) sine kjennetegn på vanlig skole også gjelder for de skoler som har smågruppetiltak, kan imidlertid avstanden mellom skole og tiltak bli urimelig stor for elevene. Dersom tiltakene skal bidra til økt inkludering i skolen, er det viktig å styrke sammenhengen mellom innhold og aktiviteter i tiltak med det som er de skolefaglige temaene i skolen, (Dale 2008a, Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009a). De profesjonelle aktørene i skolen må arbeide aktivt med å skape helhet og sammenheng for elevene for å motvirke marginalisering.

## 10.4 Smågruppetiltak – er det god spesialundervisning?

Spesialundervisning skal dekke et behov hos elevene, men forskning har vist at spesialundervisning også har en avlastningsfunksjon for ordinær undervisning, og på den måten dekker den også læreres behov. Man omtaler dette som spesialundervisningens dobbelte funksjon. Dette kan bidra til at elever som viser dårlig tilpasning blir sluset ut i pedagogiske, kompensatoriske tiltak, som smågruppetiltak kan være eksempler på (Tetler 2011, Fylling 2007, Sørli 1999).

Tidligere var det slik at spesialundervisningen fungerte som en ressursbank for den ordinære undervisningen. Når man trengte mer ressurser fordi det ble avdekket spesialpedagogiske behov hos noen elever, ble disse ressursene utløst fra kommunen sentralt ved et vedtak om spesialundervisning. Imidlertid har de fleste kommuner nå rutiner som innebærer at alle ressursene til opplæring blir lagt ut på skolene. Likevel hører man stadig argumenter om at elever må få spesialundervisning fordi skolene mangler ressurser til å gjennomføre undervisningen på en kvalitativt god nok måte. Økningen i spesialundervisning de seinere årene har i praksis ikke gitt skolene mer ressurser. Skolene må selv fordele de tildelte ressursene slik at de kan løse sine oppgaver. Man får ikke noe ekstra lenger, selv om man har relativt mange elever som er i problematiske læringssituasjoner (Fylling 2007).

Kvalitetsutvalgets innstilling argumenterte for avvikling av spesialundervisningen parallelt med styrket tilpasset opplæring (NOU 2003:16). Dette ble ikke gjennomført, men fikk støtte i St.meld. nr. 30 (2003–2004) ved at den hadde som et klart mål å redusere spesialundervisningen og øke tilpasset opplæring. NOU (2009:18) ønsket også å fjerne spesialundervisningen som ordning. Utvalget foreslo å erstatte det med *rett til ekstra tilrettelegging i opplæringen* uten sakkyndig vurdering og ønsket med dette et utvidet undervisningsbegrep og en utvikling av metoder som fremmer en mer inkluderende pedagogisk praksis. Meld. St. 18 (2010–2011) fulgte ikke opp endringsforslaget, men gjentok at spesialundervisningen skal reduseres gjennom blant annet fornyet styrke på mer og bedre tilpasset opplæring.

Forskere har funnet at effekten av spesialundervisning ikke er slik vi ønsker (Nordahl og Haustätter 2005). Solli (2004) fant at spesialundervisningen er lite effektiv, den er ressurskrevende og den er lite fleksibel. Videre mener han at spesialundervisning som ordning strider mot verdier som inkludering, som skolesystemet skal fremme.

Knudsmoen, Løken, Nordahl og Overland (2011) fant dessuten at det var vanskelig å finne spesifikke kjennetegn ved elever som mottok 1–4 timer spesialundervisning sammenliknet med elever som fikk større omfang av spesialundervisning. Forskerne hevder at det ikke kun er elevenes behov, men at det like ofte handler om betingelser i elevenes læringsmiljø. Denne kartleggingen av smågruppetiltak på 1.–7. trinn viser at det er relativt vanlig å organisere tiltak, og forskerne har pekt på at tiltakene kan bidra til å marginalisere ulike grupper elever i skolen.

Fylling (2007) peker på flere muligheter for å redusere spesialundervisningen og segregerende tiltak. En måte er å inkludere alle elever som trenger særskilt tilrettelegging i den ordinære opplæringen i større grad enn i dag, uten særlige andre endringer. Myndighetene må da gjennom reguleringer sørge for at handlingsrommet for ulike måter å organisere opplæringen på blir mindre, og at ordningen med spesialundervisning fjernes eller strammes kraftig inn.

En annen måte er å inkludere flere gjennom en endring av ordinær undervisning (Fylling 2007). Denne måten vil kreve store endringer i tenkning, organisering, metoder og skolekultur. Tetler (2011) mener også at skolen må arbeide mer aktivt for nye og inkluderende metoder for en ny inkluderende praksis.

En tredje måte kan være å omdefinere hvilke tiltak som skal omfattes av definisjonen spesialundervisning, uten at tiltakene eller organiseringen endres nevneverdig. Man kan inkludere flere elever i allerede eksisterende tiltak uten at det blir definert som spesialundervisning. Etableringen av smågruppetiltak kan være et eksempel på denne tredje veien for å redusere omfanget av spesialundervisningen og dermed marginaliseringen av elever. Dette krever imidlertid at tiltakene arbeider med kvalitet på opplæringen. Det krever høy bevissthet om begrunnelsene for tiltakene, og at elevens læring står i sentrum.

I tiltakene på barnetrinnet hadde litt under halvparten av elevene i målgruppen enkeltvedtak. I mange tiltak var det mange elever innom tiltaket i løpet av en skoleuke. Venner og andre prososiale jevnaldrende var til stede på ulike kurs og opplegg. Dette kan bidra til å gjøre tiltakene attraktive og til å alminneliggjøre det å være i smågrupper i deler av undervisningstiden.

I mindre enn 10 % av smågruppetiltakene i denne kartleggingen hadde *alle* elever et vedtak om spesialundervisning. Likevel har litt under

halvparten av det totale utvalget elever i kartleggingen et slikt vedtak. Dette betyr at det i svært mange tiltak befinner seg en blanding av elever med og uten vedtak, og mange elever er i den såkalte gråsonen. Elever i gråsonen er elever som får spesialundervisnings-liknende undervisning uten at det er fattet enkeltvedtak. Dette kan kalles en praksisavgrensing av spesialundervisning (Meld. St. 18. 2010–2011). Derfor blir det viktig å undersøke nærmere hvordan spesialundervisning og tilpasset opplæring anvendes og forstås, og hvordan en kombinasjon av formalavgrensing og praksisavgrensing benyttes i tilknytning til tiltak i skolen.

Spesialundervisningen er skolens sorteringsredskap i møte med elever i kompliserte læringssituasjoner. Grensen for hva som er innenfor normalvariasjonen er forskjellig fra skole til skole og mellom lærere i samme skole. Denne ulike forståelsen kan bidra til marginalisering av elever med spesielle behov og være en utstøtingsmekanisme som fører til etablering av smågruppetiltak med uheldige effekter. Kvaliteter ved læringsmiljøet ved den enkelte skole vil være avgjørende.

I lys av eksistensialisme er sårbarhet en del av det å være menneske. En måte å forstå det normale på er at man ofte er sårbar når livet kommer i krevende faser, det er en av livets polariteter (Lund 2011). En slik forståelse vil kreve et endret syn og endret praksis med hensyn til problemer i skolen. Det vil kreve at vi ser problemet situert i møte mellom eleven og den sammenheng eleven inngår i. Dette vil være et relasjonelt perspektiv på elevenes problemer i skolen. Fylling (2007) kaller dette for organisatorisk patologi. Det er noe i skolen som skaper problemer for noen av dens elever. En slik forståelse krever organisatorisk læring som grunnlag for handlinger og skoleutvikling. Det handler om å utvikle en inkluderende skolekultur og å velge strategier som kan operasjonaliseres for å nå skolens mål.

## **10.5 Smågruppetiltak – arbeid med sosial kompetanse**

Skolefaglige ferdigheter, problematferd og selvoppfatning samvarierer med sosial kompetanse på ulike måter. God sosial kompetanse innebærer også å forstå og reagere adekvat i ulike kontekster med ulikt innhold. Elever med god sosial kompetanse har lettere for å tilpasse seg og hevde seg selv positivt i klasserommet, også når fokuset er på skolefaglige aktiviteter. Elever med god sosial kompetanse viser mindre problematferd enn de som viser lavere sosiale ferdigheter, og sosialt kompetente elever har større tro på seg selv og inngår i flere gode

relasjoner til jevnaldrende i klassen og på fritida. Systematisk utvikling av elevers sosiale ferdigheter har positiv effekt både på problematferd, positivt selvbilde og skolefaglig forbedringer.

Tiltakene på barnetrinnet synes å ha tatt flere grep som skulle tilsi at elevene utvikler sin sosiale kompetanse. For det første rapporterer 80 % av tiltakene at de har et spesielt fokus på systematisk utvikling av elevenes sosiale ferdigheter. Videre er smågruppene på barnetrinnet relativt heterogent sammensatt. De har både sterkere fokus på trening av sosiale ferdigheter og mer heterogent sammensatte grupper enn det som kom fram i undersøkelsen i 2006. Begrunnelsene for deltakelse i tiltakene er først og fremst lav motivasjon for skole, generell mistriivsel, fagvansker og ulike typer utagerende atferd. I tillegg har noe over halvparten av tiltakene tilbud til prososiale elever fra ordinær klasse. Dette øker sannsynligheten for tilgang på et variert jevnaldersmiljø og prososial atferd for alle elever i tiltakene. Til sammen vil dette være et godt utgangspunkt for å arbeide for at tiltakene ikke skal bidra til marginalisering, men tvert imot til økt inkludering i vanlig skole og klasse (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009).

Opplæringsloven (§8) fremhever elevenes rett til å høre til i en klasse på nærskolen, og at alle elever skal ha kontaktlærer i klassen/gruppen på nærskolen. Et nært samarbeid mellom lærere i tiltakene og kontaktlærer og andre lærere i ordinær skole, var en av de viktigste suksessfaktorene i de gode tiltakene på ungdomstrinnet. Smågruppene i kasusstudien på ungdomstrinnet (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009b), arbeidet svært bevisst med elevenes tilhørighet i ordinær klasse, og kontaktlærer arbeidet spesielt med relasjonene til de elevene som var ute en dag i uken. I tillegg forsøkte de å samordne innsatsene på den faglige og sosiale arenaen i tiltakene og i skolen. Likevel sa de fleste informantene at det var vanskelig å koble arenaene sammen, det skolefaglige ble usynlig i tiltakene og det sosiale ble usynlig i ordinær skole.

Denne kartleggingen på barnetrinnet gir ikke informasjon om på hvilken måte et slikt samarbeid foregår i praksis. Men det er avgjørende viktig at trening av sosiale kompetanse blir knyttet til de kontekstene elevene er en del av. Nesten alle elevene som var i et smågruppetiltak på barnetrinnet, var til stede 80 % av tiden i vanlig klasse. Det er her arenaen for innlæring av sosiale ferdigheter burde være, og det er her den egentlige treningsarenaen er. Utvikling av sosiale ferdigheter i smågruppene bør i stor grad handle om en utvidet forståelse av sosial

kompetanse og en konsolidering av ferdighetene som er innlært i vanlig klasse. Oppfølging av arbeidet med trening av sosiale ferdigheter må ikke overlates til elevene alene i friminutt og i ordinær klasse.

Det er viktig å spørre seg om de aktuelle sosiale ferdighetene som trenes i smågruppetiltaket, også er betydningsfulle for elevene når de beveger seg over i andre kontekster enn tiltakene? (sosial og økologisk validitet). En dansk undersøkelse om opplæringsstilbud i segregerende institusjoner uttrykker en sterk tvil om det er heldig for den skolefaglige læringen at personlige og sosiale mål trekkes inn i undervisningen. De faglige målene kan bli uklare, og man trekker også i tvil i hvilken grad elevene klarer å generalisere erfaringer fra undervisningssituasjonen til andre sammenhenger. Det er altså en skepsis både til effekten på den skolefaglige læringen og til effekten på den personlige, sosiale læringen. En slik kritikk kan ramme undervisningsfilosofien i mange smågruppetiltak også på barnetrinnet (Bryderup, Madsen og Perthou 2002). Det er viktig å være oppmerksom på dette, og å møte disse utfordringene bevisst. Resultatet kan ellers bli liten effekt av trening på sosiale ferdigheter og at tiltakene får utilsiktede effekter som reduserer muligheten for inkludering av disse elevene i den ordinære undervisningen.

I små enheter vil gruppesammensetningen bety mye. Å få elevene til å fungere sammen som en gruppe er viktig og sannsynligvis utfordrende. Mye av den sosiale læringen, elevenes trivsel og atferdskorreksjon er avhengig av gruppens funksjonsnivå. I en gruppe hvor elevene er aggressive og utagerende kan man få en ikke-intendert effekt. Holdninger til antisosiale handlinger kan endres, og man kan få en tilknytning til antisosiale venner med identifisering og avvik som resultat. Man kan altså komme til å få motsatt effekt av hva man skulle ønske.

I denne kartleggingen har vi ikke innhentet data på elevnivå. Grad av problembelastning for den enkelte elev kan ha avgjørende betydning for hvordan man vurderer effekten av gruppesammensetning. Det kan være grunn til å stille spørsmål om grad av problembelastning er en relativ størrelse, og om den er knyttet til rekrutteringsmekanismer og oppfatninger om hensikten med et smågruppetiltak. Hvis negativ atferd er et viktig kriterium for å tilhøre en segregert gruppe, kan vi få uønskede effekter selv om problembelastningen for den enkelte elev i utgangspunktet egentlig ikke er så stor.



## 10.6 Smågruppetiltak – et frivillig tilbud?

I forbindelse med om deltakelse i et smågruppetiltak er reell frivillighet, er trukket fram som et viktig kriterium for suksess for den enkelte elev. I denne kartleggingen er spørsmålet stilt til lærere og ikke til elever og foreldre. Lærerne i mer enn halvparten av tiltakene hevder at elevene selv velger å begynne i tiltaket.

Videre oppgir 31 % av tiltakene at elevenes deltakelse sjelden er helt frivillig, og 18 % sier at enkelte elever blir plassert i tiltaket. Legger vi til at elever i svært liten grad tas med i innsøkingen til tiltakene, kan det bety at enkelte elever blir plassert i tiltaket mot sin vilje. Meld. St. 18 (2010–2011) viser til internasjonal forskning som hevder at smågruppetiltak der elever blir tvangsmessig plassert, har en tendens til å utvikle seg til «Siste-sjanse skoler». Faren med å plassere elever på slike skoler mot egen og foreldres vilje er at de vil bli betraktet som «misfits» – altså elever som ikke passer inn i den ordinære skolen.

Smågruppetiltakene som er kartlagt i denne undersøkelsen tok i mot elever fra 1.–7. trinn. Elevenes alder tatt i betraktning gjør at det er nødvendig å stille spørsmål ved nettopp frivilligheten. I kartleggingen er det også stilt spørsmål om foreldre deltar i prosessen med å søke elever inn i tiltaket. De ble oppgitt som samarbeidspartnere i 50 % av tiltakene. Da blir det viktig å stille spørsmål om i hvilken grad foreldre opplever at skolen har kunnskap om risikofaktorer knyttet til det å få opplæring helt eller delvis i et smågruppetiltak. Det er grunn til å tro at mangel på slik kunnskap kan virke begrensende på foreldres reelle frivillighet. I England har spesialskolene endret navn til «spesialist-skoler». De har gått fra å være skoler for spesielle barn, til å være skoler som har spesialister eller eksperter på ulike problemområder. Brukerne skal få en forståelse av at disse skolene er *bedre egnet* til å ta seg av barn med spesielle behov. Altså de barna som ikke den ordinære skolen klarer å ta seg av.

Deltakelsen i smågruppetiltak beskrives av elever, lærere og foreldre som pustehull, et avbrekk fra krav og forventninger eller som en pause fra teori og vanlig undervisning (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009). Begrunnelsen for pustehull kan i dette perspektivet forstås som en kompensasjon for skolens utilstrekkelighet. Valget blir muligens enkelt å ta? Man velger seg ut av det ordinære klasserommet og inn i smågruppetiltaket med fokus på aktivitet og nære relasjoner. I en slik sammenheng kan frivillighet bli et vanskelig begrep.

## 10.7 Avsluttende kommentarer

I denne kartleggingen har vi i noen deler av landet funnet overraskende mange smågruppetiltak for elever på 1.–7. trinn. Vi finner tegn til at mange skoler forsøker å bruke forskningsmessig kunnskap om hva som skaper gode tiltak i sin tiltaksutvikling. Samtidig er det relativt store og økende antallet tiltak bekymringsfullt på grunn av usikkerheten om hvilken funksjon tiltakene har i skolemiljøene, og hvilken effekt de har på elevenes opplæring.

Noe mindre enn halvparten av elevene har et enkeltvedtak om spesialundervisning. Kartleggingen avdekker derfor at det sannsynligvis er feil og mangler ved hvordan skolene formelt hjemler deltakelse i tiltakene for mange elever. Det kan hevdes at dette er et relativt alvorlig problem. Samtidig kan det fremstå som et paradoks at dersom det formelle ved elevenes deltakelse i tiltaket er i orden, kan det bli vanskeligere å unngå negative effekter. Tilbudet blir for de få, det blir eksklusivt for de som er spesielt vurdert, og man svekker muligheten for at det kan være en integrert del av den tilpassede opplæringen som tilbys alle.

Vi trenger mer kunnskap om kvalitative sider ved organisering av smågruppetiltak i grunnskolen generelt, og på 1.–7. trinn spesielt. Det bør gjennomføres kvalitativ forskning med fokus på relasjonen mellom tiltak og den vanlige skolen og kvaliteten på opplæringen i tiltakene.

Helt avgjørende for utvikling og nødvendig kvalitetssikring av tiltak er at man lokalt har kompetanse til å evaluere skolenes praksis. Dette er det skoleeiers ansvar å påse. Det er to hovedspørsmål som må besvares for å kunne gjøre en hensiktsmessig evaluering av smågruppetiltak. Det ene er spørsmålet om deltakelsen i smågruppetiltak bidrar til marginalisering og manglende deltakelse i fellesskapet for elevene. Det andre er spørsmålet om elever som deltar i smågruppetiltak får god tilpasset opplæring. Skoler som benytter smågruppetiltak for målgruppen i denne kartleggingen, må stille grunnleggende og åpne spørsmål ved de faglige begrunnelsene for egen praksis. Resultatet av disse vurderingene må legges til grunn for videre utvikling av skolenes praksis.

I et inkluderingsperspektiv må det legges særlig vekt på å styrke skolens kapasitet for å romme og gi fellesskap for elever med ulik læringsatferd. Det handler om å utvikle en skole der ansatte og elever opparbeider seg – og bruker kompetanse der respekt for forskjellighet, egenart og ulike kulturer gjelder. For å øke inkluderingen, må skolen kontinuerlig arbeide

for å motvirke de ulike utstøtingsmekanismene som finnes i skolen. En forutsetning er at skolen må se forskjellighet og mangfold som verdi og styrke. Begrepet normalitet må skiftes ut med begrepet forskjellighet. For at noe skal være normalt, må noe annet være unormalt (Eriksen og Breivik 2006).

Fokus må være kvaliteten i læringsmiljøet og de tiltak forskning viser til for å skape en bedre læring for alle elever. Systemperspektivet må anvendes for å forstå og å kunne iverksette tiltak tilknyttet de utfordringer skolen opplever. Individuell fungering og mestring henger nøye sammen med betingelser og forventninger i skolens miljø. En slik forståelse legger til rette for at alle elever skal kunne være med.

## Referanser

- Bachmann, K. E., og Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning.
- Bakke, J. (2011). Spesialpedagogikk i klassesamfunnet. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 2*, 141–154.
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Borg, W. R., & Gall, M. D. (1989). *Educational research, an introduction*, fifth edition. New York & London.
- Bryderup, I. M., Madsen, B., og Perthou A. S. (2002). *Specialundervisning på anbringelsessteder og i dagbehandlingstilbud: en undersøkelse af pædagogiske prosesser og samarbejdsformer*. København. Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Bø, I., & Løge, I. K. (2010). Om å se bekymringsbarna – og hvilke ord bruker vi om dem. *Bedre skole nr. 2*, 24–29.
- Dale, E. L. (2008a). *Fellesskolen: Skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Dale, E. L. (2008b). Fellesskolen og tilpasset opplæring: En kritisk og konstruktiv analyse. Halvor Bjørnsrud og Sven Nilsen (red.) *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Dishion, T. J., McCord, J., og Poulin, F. (1999). When intervention harm: Peer groups and problem behavior. *American Psychologist nr. 9*, 755–764.
- Emanuelsson, I., Persson, B., og Rosenquist, J. (2001). *Forskning innom det specialpedagogiska området: En kunnskapsoversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Eriksen, T. H., og Breivik, J.-K. (red.). (2006). *Normalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fylling, I. (2007). Tilpassning for alle? Modell og praksis i forholdet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 4*, 303–315.

- Grøgaard, J. B., Hatlevik, I. K. R., og Markussen, E. (2004). *Eleven i fokus?: En brukerundersøkelse av norsk spesialundervisning etter enkeltvedtak*. Oslo: NIFU STEP.
- Gustavsen, A. M., og Nordahl, T. (2009). Atferdsproblemer i norsk skole: Et mindre problem enn antatt. *Bedre skole nr. 3*, 22–27.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (1998). Grunnskolen for alle. *Spesialpedagogikk nr. 3*, 10–19.
- Haug, P. (2011). God opplæring for alle – eit felles ansvar. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift nr. 2*, 129–140.
- Hofslundsengen, H. (2011). Minoritetsspråklige elever i skolen. *Spesialpedagogikk nr. 4*, 5–13.
- Imsen, G. (2004). Skolens ledelse, skolens kultur og praksis i klasserommet: Er det noen sammenheng? *Det ustyrige klasserommet: Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 144–164). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., og Flaatten, S. V. (2006). *I randsonen: Forekomst og organisering av smågruppetiltak for elever på ungdomstrinnet som viser problematferd og lav skolemotivasjon*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., og Grini, N. (2011). «Få dem ut av klassen!» – men hjelper det? *Bedre skole nr. 3*, 30–36.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F., og Tveit, R. (2009a). *Den ene dagen*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Jahnsen, H., Nergaard, S., Rafaelsen, F., og Tveit, A. (2009b). *Den ene dagen*. *Spesialpedagogikk nr. 6*.
- Johnsen, B. H. (2011). Julia Kristeva, sårbarhetens politikk og spesialpedagogikkens rolle i den norske skole. *FOU i praksis nr. 1*, 67–79.
- Kellmayer, J. (1995). *How to establish an alternative school*. Thousand Oaks California: Corwind Press.
- Kirke-, Utdannings-, og Forskningsdepartementet. (2001). *Veiledning om spesialundervisning i grunnskole og videregående opplæring: Regelverk, prosedyrer og prosesser*. Oslo: Læringscenteret.
- Kleven, T. A. (red.). (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. Oslo: Unipub.

- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T., og Overland, T. (2011). *«Tilfeldighetenes spill»: En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr uke*. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Lund, I. (2011). Sårbare elever i skole. Ulike perspektiver og tilrettelegging av læringsmiljøet. *Spesialpedagogikk nr. 2*, 13–21.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Meld. St. 18. (2010–2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 22. (2010–2011). *Motivasjon – mestring – muligheter*. Ungdomstrinnet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., og Hausstätter, R. S. (2009a). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under kunnskapsløftet*. Elverum: Høgskolen.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., og Tveit, A. (2003a). *Veileder for skoleeier og skolens ledelse: Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T., Manger, T., Sørli, M.-A., og Tveit, A. (2003b). *Veileder for skolen: Alvorlige atferdsvansker: Effektiv forebygging og mestring i skolen*. Oslo: Læringscenteret.
- Nordahl, T., og Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter: Evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- NOU. (2003:16). *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnskole for alle. Utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 5. oktober 2001. Avgitt til utdannings- og forskningsdepartementet. Oslo 5. juni 2003*. Oslo.
- NOU. (2009:18). *Rett til læring: Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 29. juni 2007: avgitt til kunnskapsdepartementet 2. juli 2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Hentet 19. september 2011, fra <http://www.lovdatab.no/>

- Ot.prp.nr.40. (2007–2008). *Om lov om endringer i opplæringslova og privatskolelova*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Rønning. ( 2008). *Evaluering av kunnskapsløftet. 25-prosentregelen – har skolene tatt den i bruk? Notat juli 2008*. Nordlandsforskning.
- Skaalvik, E. M. (2000). Faglige og sosiale støttetiltak: Skolens vurdering av behov og tilbud. *Spesialpedagogikk spesialutgave: Artikler fra forskningsprogrammet «Spesialpedagogisk kunnskaps- og tiltaksutvikling»* (1993–1999).
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisning*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- St.meld. nr. 98. (1976–77). *Om spesialundervisning*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- St.meld. nr. 16. (2006–2007). ... *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats og livslang læring*. Oslo: Det kongelige Kunnskapsdepartement.
- St.meld. nr. 44. (2008–2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- St.meld. nr. 30. (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Sørli, M.-A. (1991). *Alternative skoler: Lokale kompetansesentra for utsatt ungdom: En utredning om alternative opplæringstiltak i Norge*. Oslo: [Senteret].
- Sørli, M.-A. (1999). Alternative skoler: – lovende tiltak i forebygging av alvorlige atferdsproblemer og tilkortkomning. *Spesialpedagogikk* 9. årg. 64, 12–24.
- Sørli, M.-A., og Torsheim, H. (2010). Multilevel analysis of the relationship between collective efficacy and problem behaviour in school. *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (2), 175–191.
- Tetler, S. (2011). Inkluderende specialpædagogikk. ...Som konstruktiv selvmodsigelse. *Specialpædagogik nr. 3*, 3–14.
- Thygesen, R., Briseid, L. G., Tveit, A. D., Cameron, D. L., og Bobo, V. K. (2011). Er generell pedagogisk kompetanse tilstrekkelig for å sikre en inkluderende skole? *Norsk pedagogisk tidsskrift nr. 2*, 103–113.
- Topland, B., og Skaalvik, E. M. (2010). *Meninger fra klasserommet: Analyse av elevundersøkelsen*. Kristiansand: Oxford Research.

- Utdanningsdirektoratet. (2005). *Utdanningsspeilet 2005. Analyse av grunnopplæringen 2006*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning: Veileder til opplæringsloven*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2010a). *Rundskriv udir-3-2010 bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2011a). *Rundskriv udir-01-2011 kunnskapsløftet – om fag- og tidsfordelingen tilbudsstrukturen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet. (2011b). *Utdanningspeilet. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Visser, M. S., Kunnen, E., og van Geert, P. L. C. (2010). The impact of context on the development of aggressive behavior in special elementary school children. *Journal of Compilition, International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing, Inc*, 4, 34–43.
- GSI: Grunnskolens informasjonssystem.  
<https://www.wis.no/stat09/application/main.jsp?languageId=1>
- Statistisk sentralbyrå: Innvandrere og personer med innvandrerforeldre 6–15 år (1. jan 2011):  
<http://www.ssb.no/emner/02/01/10/innvbef/tab-2011-04-28-05.html>





### *Informasjon om spørreundersøkelsen*

Til rektor på alle grunnskoler med barnetrinn (1.-7. årstrinn) i Norge

En nettbasert kartlegging om forekomst av smågruppebaserte tiltak

***Dersom din skole ikke har slike tiltak vil det ta mindre enn 3 min i alt å svare på undersøkelsen. Dersom dere har slike tiltak vil det ta ca. 10 min pr.tiltak.***

Lillegården kompetansesenter skal gjennomføre en kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak for elever som viser problematferd/lav sosial kompetanse og manglende motivasjon for skolearbeid på barnetrinnet. Kartleggingen er en oppfølging av den kartleggingen som på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ble gjort av slike tiltak på ungdomstrinnet i 2005. Den er et ledd i å samle ny kunnskap om et viktig og komplisert område i grunnskolen.

Undersøkelsen dreier seg om gruppebaserte tiltak som kan være opprettet både internt og eksternt for målgruppen.

Vi ber om at alle grunnskoler med barnetrinn (1.-7. årstrinn) besvarer undersøkelsen. Det er svært viktig at også de som ikke har smågruppebaserte tiltak for denne kategorien elever, svarer.

Når du skal logge deg på det elektroniske spørreskjemaet vil du først komme til definisjonen av smågruppebaserte opplæringstiltak og deretter til spørreskjemaet.

### **Frist for innlevering av spørreskjemaet er 5 februar 2010**

Logg deg på det elektroniske spørreskjemaet ved å benytte følgende brukernavn og passord:

Brukernavn:

Passord:

Spørreskjemaet finner du ved å klikke her:

[www.analyzethis.no/felles/tiltak](http://www.analyzethis.no/felles/tiltak)

Opplysninger som blir gitt vil bli publisert i anonymisert form. Spørreskjemaesvarer vil bli slettet så snart kartleggingen er gjennomført. Resultatene fra kartleggingen vil bli offentliggjort i en rapport våren 2011.

Utfyllende informasjon om undersøkelsen finnes på [www.eldhusetfagforum.no/sgt](http://www.eldhusetfagforum.no/sgt)

Takk for at du svarer på denne undersøkelsen!

Med vennlig hilsen

Einar Christiansen  
Direktør

## **Kartlegging om forekomst av smågruppeorganiserte opplæringstiltak for elever som viser problematferd/lav sosial kompetanse og manglende motivasjon for skolearbeid på barnetrinnet (1. – 7. trinn).**

I løpet av våren 2010 vil [Lillegården kompetansesenter](#) gjennomføre en kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak på barnetrinnet (1. – 7. trinn) i norske offentlige grunnskoler. Målgruppen for tiltakene er elever som viser problematferd/lav sosial kompetanse og manglende motivasjon for skolearbeid.

Undersøkelsen er en oppfølging av kartleggingen [I randsonen \(pdf\)](#). Denne kartleggingen av slike tiltak på ungdomstrinnet gjennomførte Lillegården kompetansesenter på oppdrag av Utdanningsdirektoratet i 2006 (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). Kartleggingen viste at i løpet av 15 år var det nesten en tredobling av forekomst av slike tiltak på ungdomstrinnet og økningen var størst med hensyn til deltidstiltak. En grundigere undersøkelse av deltidstiltak er gjort i case-studien [Den ene dagen \(pdf\)](#) (Jahnsen, Nergaard, Rafaelsen og Tveit 2009).

I spørreundersøkelsen til skoleeier (Jahnsen mfl. 2006) kom det fram at det sannsynligvis også finnes mange slike tiltak på barnetrinnet. Skoleeiere rapporterte inn 58 tiltak på barnetrinnet i 2006. På nasjonalt nivå har vi få eller ingen kunnskaper om smågruppetiltak for denne målgruppen på barnetrinnet. Denne nye kartleggingen i 2010 vil derfor gi ny kunnskap om feltet og kunne gi innspill for å kvalitetssikre opplæringen for elevene som får hele eller deler av sin opplæring i smågruppebaserte opplæringstiltak.

### **Definisjon av smågruppebaserte opplæringstiltak:**

Smågruppebaserte opplæringstiltak i grunnskolen er tiltak som primært er opprettet for å gi tilbud til elever som viser problematferd/lav sosial kompetanse og/eller liten motivasjon for skolearbeid.

*Øvrige kjennetegn ved denne typen tiltak er at:*

- tiltaket kan ha elever på deltid eller heltid
- tiltaket er etablert for en periode på minst ett skoleår
- antall elever kan variere fra 2-3 til 10-12
- tiltaket kan være definert som spesialundervisning eller ikke
- organiseringen, elevsammensetning og måten opplæringen foregår på skiller slike opplæringstiltak fra den ordinære opplæringen lokalt
- dersom tiltaket er lokalisert utenfor skolen er det et dagtilbud og elevene bor hjemme

Tiltak som for eksempel "inn på tunet" (tidligere grønn omsorg) kan omfattes av denne definisjonen.

I noen tilfeller er det etablert opplæringstiltak for elever med spesielle diagnoser. Tiltak for elever med psykiske utviklingshemninger vil falle utenfor definisjonen ovenfor, mens tiltak for elever med for eksempel ADHD, Aspergers- eller Torettes syndrom vil kunne omfattes av definisjonen.

*Tiltakene kan være organisert som interne, eksterne eller selvstendige tiltak.*

*Interne tiltak* er organisert og lokalisert internt på en skole. Rektor på den skolen som tiltaket er tilknyttet, er den administrative lederen for tiltaket. I noen tilfeller kan slike tiltak også ta i mot elever fra flere skoler i kommunen.

*Eksterne tiltak* er organisert og lokalisert i egne lokaler utenfor de vanlige skolelokalene. Tiltaket er administrert av rektor ved en vanlig skole, og kan ta i mot elever fra en eller flere skoler i kommunen.

*Selvstendige tiltak* har egen økonomi og ligger administrativt ikke under en vanlig skole, men under opplæringsansvarlig i kommunen. Slike tiltak kan vanligvis ta i mot elever fra flere skoler i kommunen.

### **Sentrale temaer i undersøkelsen**

Denne kartleggingen har til hensikt å skaffe en oversikt over forekomsten av slike smågruppebaserte opplæringstiltak på barnetrinnet (1. – 7. Trinn) i Norge. Kartleggingen tar sikte på å gi breddekunnskap fremfor å gå i dybden og gi detaljert informasjon om effekt, innhold og pedagogisk opplegg i det enkelte tiltak. I spørreskjemaundersøkelsen blir følgende temaer belyst:

*Smågruppetiltak, kategori og omfang.* Gjennom kartleggingen vil man gi beskrivelse av hvilke typer smågruppebaserte opplæringstiltak som finnes for målgruppen og angi hvor mange smågruppebaserte tiltak det finnes for elever fra 1. – 7. I norsk skole. Et annet mål er å kunne anslå relativt sikkert hvor mange elever som får et slikt tilbud fordelt på klassetrinn, kjønn og om elevene har heltids- eller deltidsstudium.

*Opptakskriterier.* Kartleggingen vil gi informasjon om inntakskriterier og prosedyrer og bruken av enkeltvedtak for deltakelse i et smågruppebasert opplæringstiltak. Et annet mål er å undersøke grad av frivillighet fra elevenes side angående deltakelsen, hvem som søker elevene inn og hvor lenge elevene kan ha et slikt tilbud.

*Ressurser og organisering.* Kartleggingen vil gi et bilde av ulike måter å organisere smågruppetiltakene. Det er aktuelt å undersøke hvor mange årsverk som er knyttet til tiltakene og om de voksne formelle kompetanse.

*Teoretiske fag, praktisk og sosial opplæring.* Kartleggingen vil gi oversikt over fordelingen av timer mellom teoretiske fag og praktisk opplæring og opplysninger om i hvilken grad tiltakene arbeider systematisk med utvikling av elevenes sosiale kompetanse.

*Bruk av heterogene grupper og prososiale jevnaldrende.* Kartleggingen vil belyse i hvilken grad elevgruppene er sammensatt av elever med samme type vansker og om skolen bevisst forsøker å bruke prososiale jevnaldrende.

*Begrunnelser for inntak av elever.* Kartleggingen vil også kunne gi et innblikk i begrunnelsene for å gi enkelte elever et opplæringstilbud i et smågruppebasert opplæringstiltak.

### **Gjennomføring av kartleggingen**

Kartleggingen er nettbasert.

Kartleggingen har to informantgrupper:

1) Den ene gruppen er skoleeiere, altså opplæringsansvarlig i alle kommuner. Denne gruppen blir bedt om å oppgi navn og adresser til eksterne tiltak som administrativt **ikke** ligger under en grunnskole, men som er organisert på annen måte under opplæringsansvarlig i kommunen. Disse omtales som *selvstendige* smågruppetiltak. Skoleeier vil få en e-post med informasjon om kartleggingen og en lenke til et spørreskjema om forekomst av selvstendige smågruppetiltak.

Etter at vi har mottatt denne informasjonen, vil vi sende pr brev et spørreskjema direkte til disse skolene/tiltakene.

2) Den andre gruppen informanter utgjøres av alle grunnskoler i Norge som har barnetrinn (1.-7. årstrinn). Alle skoler vil motta en e-post fra Lillegården kompetansesenter. Der skal de gå inn på en nettside og besvare et elektronisk spørreskjema.

Kartleggingen er basert på kvantitativ metode med spørreskjema, og vil være deskriptiv og sammenlignende i den grad det finnes forskning omkring slike tiltak på barnetrinnet.

Som det går fram er dette ikke en anonym undersøkelse. Vi må vite hvilke kommuner og skoler som oppgir hvilke tiltak, blant annet for å sørge for å unngå dobbeltregistreringer, og for å kunne kontakte skolene for eventuell supplerende informasjonen. Opplysninger som blir gitt vil bli publisert i anonymisert form. Spørreskjemabesvarelser vil bli slettet så snart kartleggingen er gjennomført.

### **Presentasjon av resultater**

Våren 2011 vil resultatene fra kartleggingen av smågruppebaserte opplæringstiltak for elever som viser problematferd/lav sosial kompetanse og manglende motivasjon for skolearbeid på barnetrinnet, bli sammenfattet og offentliggjort i en rapport. Rapporten blir lagt ut på [hjemmesidene til Lillegården kompetansesenter](#).

[Gå til Lillegården kompetansesenters nettside om smågruppebaserte tiltak](#)

## **Kartlegging av smågruppebaserte opplæringstiltak**

### **Definisjon:**

*Definisjon av smågruppebaserte opplæringstiltak:*

Smågruppebaserte opplæringstiltak i grunnskolen er tiltak som primært er opprettet for å gi tilbud til elever som viser problematferd/lav sosial kompetanse og/eller liten motivasjon for skolearbeid.

*Øvrige kjennetegn ved denne typen tiltak er at:*

- tiltaket kan ha elever på deltid eller heltid

Adresse: Lillegården kompetansesenter  
Bergsbygdaveien 8  
3949 Porsgrunn

## Registrering av tiltak.

*NB: Dersom skolen har flere interne eller eksterne smågruppebaserte tiltak, skal det fylles ut ett spørreskjema for hvert enkelt tiltak.*

1

**Har tiltaket eget navn?**

- Ja - Skriv navnet på tiltaket \_\_\_\_\_  
 Nei, tiltaket har ikke eget navn

## BAKGRUNNSINFORMASJON

2 **Er tiltaket organisert internt eller eksternt?**

Internt  Eksternt

3 **Dersom smågruppetiltaket har annen adresse enn skolen som har administrativt ansvar, fyll inn:**

Adresse \_\_\_\_\_

Telefonnr. \_\_\_\_\_

E-post: \_\_\_\_\_

4 **Hvilket år ble tiltaket etablert?** \_\_\_\_\_

## ORGANISERING

- 5 Kan det rekrutteres elever fra andre skoler enn fra den skolen som har det administrative ansvaret for smågruppetiltaket?

Ja  Nei

Hvis ja, hvor mange skoler kan det rekrutteres elever fra? Ikke regn med den skolen som har det administrative ansvaret. Angi antall \_\_\_\_\_

- 6 Får andre elever enn de som viser problematferd og/eller sviktende skolemotivasjon tilbud om deltakelse i aktiviteter som tiltaket administrerer?

Ja  Nei

Hvis ja, på hvilken måte får andre elever enn de som viser problematferd og/eller sviktende skolemotivasjon tilbud om deltakelse i aktiviteter som tiltaket administrerer? Sett flere kryss hvis nødvendig

Tiltaket tilbyr ulike kortvarige kurs til alle elever i ordinær opplæring	
Tiltaket tilbyr kurs for grupper, hele klasser og/eller klasstrinn	
Elever som har plass i tiltaket kan ta med seg venner til aktiviteter i tiltaket	

- 7 Gir ansatte ved tiltaket/skolen opplæring eller veiledning til ansatte som arbeider med ordinær undervisning?

Ja  Nei

Hvis ja, hva slags opplæring eller veiledning blir gitt til ansatte som arbeider med ordinær undervisning? Sett flere kryss hvis nødvendig

I forbindelse med enkeltelever som <b>har</b> tilknytning til tiltaket	
I forbindelse med enkeltelever som <b>ikke</b> har tilknytning til tiltaket	
Kun i forbindelse med tilbakeføring av elever	
Generelt om problematferd og lignende	
Annet	



**8 Fordeling av tid mellom skolefaglige og praktiske aktiviteter**

Angi med ett kryss på hver linje omtrentlig fordeling av tidsbruk. Dersom elevene har ulike timeplaner, angi gjennomsnittet.

	0 %	25 %	50 %	75 %	100 %
Skolefag/teori					
Praktiske aktiviteter					

**9 I hvilken grad er systematisk innlæring av sosiale ferdigheter en del av disse aktivitetene?**

Ingen grad	Liten grad	Middels grad	Ganske stor grad	Stor grad

**10 Blir elevgruppen i tiltaket satt sammen etter bestemte kriterier?**

Ja  Nei

Hvis ja, angi med ett kryss på hver linje hvor enig/uenig du er i utsagnene:

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Gruppen blir satt sammen av elever som viser samme type atferd				
Gruppen blir satt sammen av elever som <i>ikke</i> viser samme type atferd				
Gruppen blir satt sammen ut fra elevenes interesser				
Vi kan bare ha en eller to elever med alvorlig problematferd samtidig				
Vi vil gjerne ha både gutter og jenter				
Noen ganger må vi ta imot elever som må ha plass				

**11 Hvor vanlig er det at elevene som har et fast tilbud i tiltaket blir tilbakeført, -at de bare deltar i vanlig undervisning? Sett ett kryss.**

Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Alltid

**12 Hvor lenge er det vanlig at elevene er i smågruppetiltaket? Sett ett kryss.**

Mindre enn ½ år	½ - 1 år	Mellom 1 -2 år	2 - 3 år

## ELEVGRUNNLAG

- 13 **Hvor mange elever er det i tiltaket i dag?** *Angi antall både for klassetrinn og kjønn*

	Antall							Antall	
	1 kl	2 kl	3 kl	4 kl	5 kl	6 kl	7 kl	Gutt	Jente
1 dag eller mindre									
1-2 dager pr uke									
3-4 dager pr uke									
5 dager pr uke									
Totalt									

- 14 **Om etnisk tilhørighet.** *Angi tilhørighet og antall fordelt på kjønn*

Etnisk tilhørighet.	Antall	
	Gutt	Jente
Antall etniske norske elever		
Antall elever med annen etnisk tilhørighet		

- 15 **Hvor mange elever i tiltaket har egen opplæringsplan?** *Angi antall*

	Antall
Individuell opplæringsplan (etter § 5.1 i opplæringsloven)	
Annen form for skriftlig plan	
Ingen skriftlig plan	

## INNTAK

- 16 **Blir det ved inntak inngått skriftlig kontrakt/avtale angående elevens deltakelse i smågruppetiltaket?**

Ja  Nei

**Hvor mange skoler kan det rekrutteres elever fra? Ikke regn med den skolen som har det administrative ansvaret.**

	Sett kryss
Eleven	
Foresatte	

17 **Hvem søker elevene inn ved tiltaket/skolen?** *Sett flere kryss hvis nødvendig!*

- Elevene søker selv
- Elevenes foresatte
- Rektor (ved elevenes hjemmeskole)
- Kontaktlærer

18 **På hvilken måte blir det bestemt at elevene skal begynne i smågruppetiltaket?**

*Sett flere kryss hvis nødvendig!*

- Enkeltvedtak etter § 5.1 i opplæringsloven
- Beslutning av rektor ved skolen som har det administrative ansvaret for tiltaket
- Vedtak sentralt i kommunen
- Vedtak i tiltaket
- Vedtak i egen inntaksgruppe.
- Ingen spesielle opptaksprosedyrer

19 **I hvilken grad har de ansatte i smågruppetiltaket vanligvis innflytelse på inntaket av elever?**

Ingen grad	Liten grad	Middels grad	Ganske stor grad	Stor grad

20 **I hvilken grad er det frivillig for elevene å delta i tiltaket?**

*Angi med ett kryss på hver linje hvor enig/uenig du er i utsagnene*

	Helt uenig	Litt uenig	Litt enig	Helt enig
Elevene velger selv å begynne i tiltaket				
Enkelte blir plassert i tiltaket				
Det er alltid helt frivillig				
Det er sjelden helt frivillig				
Det varierer for ulike elever				

**21 Hva var hovedbegrunnelse for å ta elevene inn i tiltaket i inneværende skoleår?**

*Vurdér hovedbegrunnelse. Sett gjerne flere kryss*

Hovedbegrunnelse	Sett kryss
Lav motivasjon for skolearbeid	
Innadvendt atferd	
Generell mistriivsel	
Fysisk utagerende atferd	
Verbalt utagerende atferd	
Mobber	
Mobbeoffer	
Fagvansker	
Andre begrunnelser	

**ANSATTE**

**22 Hvor mange årsverk er knyttet til smågruppetiltaket inneværende skoleår?**

*Angi antall* \_\_\_\_\_

**23 Utdanning og kjønn for personalet i smågruppetiltaket.**

*Hver ansatt skal registreres bare en gang*

Utdanning/Bakgrunn	Antall ansatte	
	Kvinne	Mann
Lærer		
Lærer med spes./sos.pedagogikk		
Barne- og ungdomsarbeider		
Vernepleier, barnevernspedagog, miljø terapeut eller andre med 3-årig høyskole		
”Praktiker”, evt. med fagbrev		
Morsmålslærer		
Ingen relevant fagbakgrunn		

**Takk for at du svarte på spørsmålene!**

Til opplæringsansvarlig i kommunen

## **UNDERSØKELSE OM FOREKOMST AV SMÅGRUPPEBASERTE OPPLÆRINGSTILTAK PÅ BARNETRINNET (1.-7. årstrinn)**

Lillegården kompetansesenter skal gjennomføre en undersøkelse om forekomst av smågruppebaserte opplæringstiltak på barnetrinnet. Kartleggingen er en oppfølging av den kartleggingen som på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ble gjort av slike tiltak på ungdomstrinnet i 2005. Den er et ledd i å samle ny kunnskap om et viktig og komplisert område i grunnskolen.

Fokus i kartleggingen er tiltak som er opprettet for elever som viser problematferd/ lav sosial kompetanse og manglende motivasjon for skolearbeid. En nærmere definisjon av slike tiltak står på det elektroniske spørreskjemaet som du finner ved å klikke på lenken nederst i denne e-posten.

### **Undersøkelsesopplegget**

Kartleggingen har to informantgrupper:

1) Den ene gruppen er skoleeiere, altså opplæringsansvarlig i alle kommuner. Denne gruppen blir bedt om å gi oss navn og adresser til tiltak som administrativt **ikke** ligger under en grunnskole, men som er organisert på annen måte direkte under opplæringsansvarlig i kommunen. Denne henvendelsen dreier seg om dette. Disse tiltakene kalles i undersøkelsen for selvstendige tiltak. Etter at vi har mottatt denne informasjonen, vil vi sende et spørreskjema direkte til disse tiltakene.

2) Den andre gruppen informanter utgjøres av alle grunnskoler i Norge som har barnetrinn (1.-7. årstrinn). Alle skoler vil motta en e-post fra Lillegården kompetansesenter. Der ber vi om at rektor skal gå inn på en nettside og svare på et spørreskjema. Også de skolene som **ikke** har tiltak blir bedt om å svare.

I tilfeller der det kan være tvil om tiltak er administrativt underlagt en grunnskole eller organisert på annen måte direkte under opplæringsansvarlig i kommunen, må opplæringsansvarlig i kommunen kontakte aktuelle skoler og tiltak for å avklare dette.

Som det går fram, er ikke dette en anonym undersøkelse. Vi har behov for å vite hvilke kommuner og skoler som oppgir hva slags tiltak, blant annet for å unngå dobbeltregistreringer, og for å kunne kontakte skolene for eventuell supplerende informasjon. Opplysninger som blir gitt, vil bli publisert i anonymisert form. Spørreskjemaabesvarelser vil bli slettet så snart kartleggingen er gjennomført. Resultatene fra kartleggingen vil bli offentliggjort i en rapport våren 2011.

Det er svært viktig at alle informanter fyller ut spørreskjemaet så nøyaktig som mulig og følger instruksjonen til det nettbaserte spørreskjemaet. Dette gjelder også hvis din kommune ikke har slike opplæringstiltak.

**Ny svarfrist: 19. februar 2010**

Klikk på adressen under for å komme til definisjon og spørreskjema  
[http://www.eldhusetfagforum.no/definisjon\\_SGT\\_skoleeier.html](http://www.eldhusetfagforum.no/definisjon_SGT_skoleeier.html)

Klikk på adressen under for å lese mer om undersøkelsen  
[http://www.eldhusetfagforum.no/sgt/SGT\\_barnetrinnet.html](http://www.eldhusetfagforum.no/sgt/SGT_barnetrinnet.html)

Har du spørsmål om undersøkelsen, ta kontakt med oss. Takk for hjelpen!

# Spørreundersøkelse

**Kartlegging av smågruppebaserte tiltak på barnetrinnet (1.-7. årstrinn)  
for elever som viser problematferd / lav sosial kompetanse  
og manglende motivasjon for skolearbeid**

Ta utgangspunkt i **definisjonen** og svar på følgende spørsmål:

Spørreundersøke <http://www.eldhu>

Navn på kommune\*:

Har kommunen administrativt ansvar for et eller flere smågruppebaserte opplæringstiltak på *barnetrinnet*?\*

Velg kategori



*Spørsmål merket \* må besvares.*

*Hvis du har svart **nei** på spørsmålet over er du ferdig med å svare på undersøkelsen, og må trykke på **sendknappen**.*

**Takk for at du svarte på spørreundersøkelsen!**

<u>S</u> end	Nullstill	FFFFFF	000000	Arial	Takk for hjelpen!
hanne.jahnsen@	Svar_sporreunde	eldhusetfagforum			

*Hvis du har svart **ja** på spørsmålet over går du videre i spørreskjemaet.*

Oppgi navn og adresse til tiltak:

Tiltak 1:

## Vedlegg 5

Tiltak 2:

Tiltak 3:

**Takk for at du svarte på spørreundersøkelsen!**

Send	Nullstill	FFFFFF	000000	Arial	Takk for hjelpen!
svein.nergaard@	Svar_sporreunde	eldhusetfagforum			

Kontakt [Hanne Jahnsen](#) eller [Svein Nergaard](#) hvis du har spørsmål om undersøkelsen.



## ***Til leder for smågruppetiltak***

### UNDERSØKELSE OM FOREKOMST AV SMÅGRUPPEBASERTE OPPLÆRINGSTILTAK PÅ BARNETRINNET (1.-7. årstrinn)

På forespørsel om det finnes smågruppebaserte opplæringstiltak i kommunen har Lillegården kompetansesenter fått oppgitt adressen på denne sendingen. Vi vil be dere om å svare på et enkelt spørreskjema.

Lillegården kompetansesenter gjennomfører en undersøkelse om forekomst av smågruppebaserte opplæringstiltak på barnetrinnet. Kartleggingen er en oppfølging av undersøkelsen som på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet ble gjort av slike tiltak på ungdomstrinnet i 2006. Den er et ledd i å samle ny kunnskap om et viktig og komplisert område i grunnskolen.

Fokus i kartleggingen er tiltak som er opprettet for elever som viser problematferd/ lav sosial kompetanse og manglende motivasjon for skolearbeid. En nærmere definisjon av slike tiltak finner du på spørreskjemaet i denne sendingen.

#### **Undersøkelsesopplegget**

Kartleggingen har flere informantgrupper:

1) En gruppe er i utgangspunktet skoleeiere, altså opplæringsansvarlig i alle kommuner. Denne gruppen har oppgitt navn og adresser til tiltak som administrativt **ikke** ligger under en grunnskole, men som er organisert på annen måte direkte under opplæringsansvarlig i kommunen. Denne henvendelsen er til et slikt tiltak. Disse tiltakene kalles i undersøkelsen for selvstendige tiltak.

2) En annen gruppe informanter utgjøres av alle grunnskoler i Norge som har barnetrinn (1.-7. årstrinn). Alle slike skoler har mottatt et nettbasert spørreskjema.

Som det går fram av spørreskjemaet, er ikke dette en anonym undersøkelse. Vi har behov for å vite hvilke kommuner og skoler som oppgir hva slags tiltak, blant annet for å unngå dobbeltregistreringer, og for å kunne kontakte skolene for eventuell supplerende informasjonen. Opplysninger som blir gitt, vil bli publisert i anonymisert form. Spørreskjemabesvarelser vil bli slettet så snart kartleggingen er gjennomført. Resultatene fra kartleggingen vil bli offentliggjort i en rapport våren 2011. Rapporten vil bli tilsendt.

Det er svært viktig at alle informanter fyller ut spørreskjemaet så nøyaktig som mulig.

Benytt den frankerte svarkonvolutten, **svarfrist er 17.juni 2010**

Hvis du ønsker å få vite mer om undersøkelsen og/eller Lillegården kompetansesenter finner du informasjon på [www.eldhusetfagforum.no/sgt](http://www.eldhusetfagforum.no/sgt)

Har du spørsmål om undersøkelsen, ta kontakt med oss. Takk for hjelpen!

Vennlig hilsen

Einar Christiansen  
Direktør

Hanne Jahnsen  
Tlf 91 64 77 91  
[Hanne.jahnsen@statped.no](mailto:Hanne.jahnsen@statped.no)

Svein Nergaard  
Tlf 91 60 07 51  
[svein.nergaard@statped.no](mailto:svein.nergaard@statped.no)



Vår saksbehandler: Kjersti Botnan Larsen

Fylkesmenn  
Kommuner  
Statlige skoler

## Bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen

### 1. Innledning

Kommunen skal sørge for tjenlige grunnskoler, jf. opplæringsloven § 9-5. Grunnskolene skal kunne tjene som lokaler for den opplæringen som Læreplanverket for Kunnskapsløftet forutsetter, for eksempel naturfag, mat og helse og kroppsøving. Dette rundskrevet gir informasjon om skoleeiers adgang til bruk av alternative opplæringsarenaer i grunnskolen. En alternativ opplæringsarena karakteriseres av at en eller flere elever mottar sin opplæring på et annet sted enn skolens område. Eksempel på alternative opplæringsarenaer kan være leirskoler, bedrifter og bondegårder.

All offentlig grunnskoleopplæring skal være i samsvar med opplæringsloven med forskrifter, herunder Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Opplæringsloven åpner for noe fleksibilitet når det gjelder bruk av andre opplæringsarenaer enn skoleanlegget. I vurderingen av adgangen til bruk av en alternativ arena må det ses på om tiltaket omfatter alle elever i en gruppe eller kun enkeltelever, om dette er et permanent eller midlertidig tiltak og hvor store deler av opplæringen som skal gis på den alternative arenaen.

Nedenfor behandles kravene som må være oppfylt for at bruk av en alternativ opplæringsarena skal være i samsvar med opplæringsloven med forskrifter. I kapittel 2 redegjøres det for sentrale prinsipper for grunnopplæringen som har betydning for organiseringen av elevenes opplæringstilbud. I kapittel 3 behandles elevens rett til offentlig grunnskoleopplæring ved nærskolen i klassen/basisgruppen etter opplæringsloven §§ 8-1 og 8-2 og muligheten for bruk av alternative opplæringsarenaer etter § 2-3 første ledd. I kapittel 4 behandles rettslige grunnlag i opplæringsloven som kan åpne for at enkeltelever mottar hele eller deler av opplæringen på en alternativ arena. Kapittel 5 omhandler vilkårene for bruk av alternativ arena for elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, herunder krav til enkeltvedtaket og avtale med de ansvarlige for den alternative opplæringsarenaen. I kapittel 6 ses det på rettigheter eleven har etter opplæringsloven som skoleeier/skolen må sikre at blir oppfylt for elever på alternative opplæringsarenaer. I kapittel 7 er kravene til skoleeiers forsvarlige system etter opplæringsloven § 13-10 annet ledd oppsummert.

### 2. Sentrale prinsipper av betydning for organiseringen av opplæringen

I Norge har fellesskolen lange tradisjoner historisk. Fellesskolen er gjennomsyret av prinsippene om inkludering, likeverd og tilpasset opplæring. Skolen skal være for alle uavhengig av blant annet bakgrunn, funksjonshemninger og kjønn. **Likeverdsprinsippet** handler om at elevene skal bli møtt med utfordringer de kan strekke seg etter, og at ingen elever skal diskvalifiseres fra fellesskapet på grunn av forutsetninger, interesser, talenter, kjønn, alder, sosial, geografisk, kulturell eller språklig bakgrunn. Dette prinsippet forutsetter at *"alle elever skal ha like muligheter til å utvikle seg gjennom arbeidet med fagene i et inkluderende læringsmiljø"*<sup>1</sup>.

Et annet prinsipp er **prinsippet om inkludering**. Innholdet i dette er at alle elever skal inkluderes i opplæringen og få være en del av klassen/basisgruppen. Dette betyr at opplæringen må organiseres og tilrettelegges slik at den virker inkluderende overfor alle elever. En

<sup>1</sup> Prinsipper for opplæringen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet side 5

Dato: 17.06.2010

Vår saksbehandler: Kjersti Botnan Larsen

konsekvens av dette er at opplæringen, så langt som råd er, skal tilrettelegges slik at behovet for individuell tilpasning blir løst innenfor rammen av opplæring i klassen/basisgruppen. Inkluderingsprinsippet er tydeliggjort i blant annet opplæringsloven §§ 1-1, 8-1 og 8-2.

En nødvendig forutsetning for både likeverdsprinsippet og prinsippet om inkludering er **tilpasset opplæring**. Dette prinsippet er fastsatt i opplæringsloven § 1-3. Her fremgår det at "opplæringa skal tilpassast evnane og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen og lærekandidaten". Det understreket at tilpasset opplæring skal skje innenfor den ordinære opplæringen, og ikke er et rettslig grunnlag for å gi enkeltelever ene-undervisning eller opplæring i andre typer grupper enn det som fremgår av opplæringsloven § 8-2. Tilpasset opplæring handler om at læreren i sin virksomhet skal ta hensyn til den enkelte eleven. En måte å gjøre dette på er ved å ta i bruk ulike arbeidsmåter.

Når elevens opplæringstilbud skal fastsettes må likeverdsprinsippet, prinsippet om inkludering og tilpasset opplæring trekkes inn i vurderingen.

### 3. Elevens rett til offentlig grunnskoleopplæring og organiseringen av opplæringen

#### 3.1 Skoleplassering – opplæringsloven § 8-1

Eleven har etter opplæringsloven § 8-1 første ledd rett til å gå på nærskolen. Med nærskolen menes den skolen som ligger nærmest eller skolen i nærmiljøet som eleven sokner til. Retten til å motta opplæring på nærskolen gjelder for alle elever, også elever som har rett til spesialundervisning.<sup>2</sup> Det skal treffes et enkeltvedtak om elevens skoleplassering. Foreldrene kan søke om at eleven plasseres på en annen skole enn nærskolen, jf. opplæringsloven § 8-1 annet ledd. Skoleeier skal da treffe et enkeltvedtak hvor det tas stilling til søknaden. Skoleeier kan også treffe et enkeltvedtak om plassering av en elev på en annen skole enn nærskolen på grunnlag av informert samtykke fra foreldrene uten at foreldrene har søkt om dette. Dersom foreldrene ikke samtykker til dette, har eleven rett til å gå på nærskolen.

Det foreligger en begrenset adgang i opplæringsloven § 8-1 tredje ledd til å flytte enkeltelever til en annen skole uten samtykke fra foreldrene. Vilklårene er at hensynet til de andre elevene tilsier det, det foreligger et særlig tilfelle og andre tiltak på nærskolen er utprøvd. Dette skal være en siste utvei. Skoleeier må treffe enkeltvedtak om dette.

Enkeltvedtak som skoleplassering kan påklages til fylkesmannen av eleven/foreldrene, jf. opplæringsloven § 15-2 første ledd.

#### 3.2 Organisering av elever i grupper - § 8-2

Alle elever skal tilhøre en klasse/basisgruppe, jf. opplæringsloven § 8-2. Hoveddelen av elevens opplæring skal gis innenfor klassen/basisgruppen. Klassen/basisgruppen skal ivareta elevens behov for sosial tilhørighet og har en viktig funksjon i forbindelse med inkludering av elever. Klassen/basisgruppen skal ikke inndeles etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet, jf. § 8-2 første ledd tredje punktum. Det er for eksempel ikke adgang til å organisere elevene i klasser/basisgrupper på grunnlag av elevens faglige resultater eller karakterer. Skoleeier velger

<sup>2</sup>Det er understreket i Ot. prp. nr. 44 (1999-2000) at funksjonshemmede elever også skal ha et fullverdig tilbud ved nærskolen, uavhengig av om dette medfører ekstraordinære utgifter eller vanskeligheter for kommunen.

Dato: 17.06.2010

Vår saksbehandler: Kjersti Botnan Larsen

hvordan klassene/basisgruppene organiseres i forhold til størrelse. Men organiseringen må være sikkerhetsmessig og pedagogisk forsvarlig.

Klassen/basisgruppen skal ha en eller flere kontaktlærere. Dersom klassen/basisgruppen deles mellom flere kontaktlærere, skal det være klargjort hvilke elever den enkelte kontaktlæreren har ansvaret for. En elev skal ikke ha flere kontaktlærere. De som er kontaktlærere har et særlig ansvar for de praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjøremålene som gjelder klassen/basisgruppen. Også elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning skal ha en kontaktlærer.

Opplæringsloven § 8-2 åpner for at skolen/læreren kan dele elevene inn i større/mindre grupper etter behov, det vil si i andre undervisningsgrupper enn klassen/basisgruppen. Disse gruppene kan brukes i deler av opplæringen. Bruken av andre grupper må ikke brukes i større grad enn at elevens sosiale tilhørighet til klassen/basisgruppen ivaretas. Bruken av andre grupper er begrenset til en mindre del av opplæringen. Videre skal heller ikke denne organiseringen av andre grupper "til vanleg" skje etter faglig nivå, kjønn eller etnisk tilhørighet. Det kan bare unntaksvis gjøres avvik fra dette og det må da foreligge saklige og tungtveiende grunner for organiseringen, eksempelvis at annen organisering er nødvendig for at elevene skal kunne få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Ingen grupper må før øvrig være større enn det som er pedagogisk og sikkerhetsmessig forsvarlig.

Opplæringsloven § 2-3 gir skoleeier/skolen noe fleksibilitet når det gjelder bruk av andre opplæringsarenaer, særlig tiltak for en kortere tid for klassen/basisgruppen. Paragraf 2-3 første ledd annet punktum lyder:

*Ein del av undervisningstida etter § 2-2 kan brukast til fag og aktivitetar som skolen og elevane vel, til leirskoleopplæring og til opplæring på andre skolar eller på ein arbeidsplass utanfor skolen.*

Også denne opplæringen må være innenfor rammene i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Aktivitetene må kunne kobles til kompetansemål i læreplanene for fag. Eksempler på fag og aktiviteter som § 2-3 første ledd annet punktum åpner for, er leirskoleopphold, opplæring på andre skoler eller en arbeidsplass som arbeidsuke og liknende. Dersom bruken av en alternativ opplæringsarena gjelder for klassen/basisgruppen eller andre grupper og er knyttet til en kortere tidsperiode, er det ikke nødvendig med noe særskilt grunnlag for denne tilretteleggingen. Dette vil være en del av lærerens tilpassede opplæring og en del av den fleksibiliteten som § 2-3 første ledd annet punktum åpner for.

Opplæringsloven § 8-2 gir derimot ikke hjemmel for å ta enkeltelever ut av opplæringen for eneundervisning (bortsett fra en del av en enkeltstående time, for eksempel for å lese høyt for en lærer) eller for opplæring på en annen opplæringsarena. Det som reguleres her er inndeling av klasser/basisgrupper og en inndeling av disse i andre grupper for en mindre del av opplæringen. Hovedregelen er at eleven skal ha opplæringen sin i klassen/basisgruppen, eventuelt for en mindre del av opplæringen i en annen gruppe. Dersom en elev skal tas ut av opplæringen for å motta eneundervisning, for eksempel på en alternativ opplæringsarena, må det finnes en særskilt hjemmel. Det vises til kapittel 4, der det redegjøres for hvordan bestemmelsene om spesialundervisning og eventuelt også særskilt språkopplæring kan gi rettslig grunnlag for å gi en elev opplæring på en alternativ opplæringsarena.

**Postadresse:**  
Postboks 9359 Grønland, 0135 OSLO  
**Besøksadresser:**  
Schweigaards gate 15 B, Oslo  
Britveien 4, Molde  
Parkgata 36, Hamar

**Telefon:**  
+47 23 30 12 00  
**Telefaks:**  
+47 23 30 12 99

**E-post:**  
post@utdanningsdirektoratet.no  
**Internett:**  
www.utdanningsdirektoratet.no

**Bankgiro:**  
7694 05 10879  
**Org.nr.:**  
NO 970 018 131 MVA

#### 4. Rettslige grunnlag som kan åpne for bruk av alternative opplæringsarenaer

Det praktisk mest relevante rettslige grunnlaget for bruk av alternative opplæringsarenaer for en enkeltelev, i hele eller deler av opplæringen, er **spesialundervisning** etter opplæringsloven § 5-1. Elever som ikke får eller ikke kan få et tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen har rett til spesialundervisning, jf. opplæringsloven § 5-1 første ledd. Spesialundervisningen skal gi eleven et forsvarlig utbytte av den samlede opplæringen, jf. opplæringsloven § 5-1 annet ledd. Dersom det fremgår av enkeltvedtaket at bruk av en alternativ opplæringsarena er nødvendig for at eleven skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen, åpner regelverket for dette under gitte vilkår. Dette utdypes i kapittel 5.

Elever i grunnskolen med annet morsmål enn norsk og samisk har rett til **særskilt språkopplæring** i faget norsk inntil eleven har tilstrekkelige ferdigheter til å følge den vanlige opplæringen i skolen, jf. opplæringsloven § 2-8. Skolen skal etter en kartlegging av elevens ferdigheter i norsk eventuelt fatte et enkeltvedtak om særskilt språkopplæring. I enkeltvedtaket skal det fremgå hvilken særskilt tilrettelegging eleven skal ha. Det vil være mulig for skolen å fastsette i enkeltvedtak at eleven skal følge opplæringen i norsk i en annen gruppe enn klassen/basisgruppen eller at eleven skal ha ene-undervisning. Det vil også være adgang til å gi denne opplæringen på en annen opplæringsarena dersom dette fremgår av enkeltvedtaket om særskilt språkopplæring etter § 2-8. Det understrekes at den særskilte tilretteleggingen kun er knyttet til norskfaget. I andre fag enn norsk er det ikke adgang til å organisere elevene i grupper basert på språklige ferdigheter utover det som fremgår av opplæringsloven § 8-2. En eventuell tilrettelegging i andre fag må vurderes i forhold til om eleven har behov for spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Dersom eleven har rett til morsmålsopplæring etter § 2-8 kan denne opplæringen også gis utenfor den ordinære opplæringen. Grensene for bruk av alternative opplæringsarenaer for elever med rett til særskilt språkopplæring eller morsmålsopplæring etter opplæringsloven § 2-8 behandles ikke ytterligere her.

I tillegg kan det også være adgang til å gi elever som oppfyller vilkårene i bestemmelsene nedenfor opplæring på et annet sted enn nærskolen:

- elever med rett til tegnspråkopplæring, jf. opplæringsloven § 2-6
- elever med finsk-kvensk bakgrunn med rett til finsk opplæring når skolen ikke har egnet undervisningspersonale, jf. forskrift til opplæringsloven § 7-1
- elever med rett til opplæring på samisk utenfor samisk distrikt etter § 6-2 og forskrift til opplæringsloven § 7-1.

Videre åpner forskrift til opplæringsloven § 1-14 for at elever på ungdomstrinnet kan få tilbud om enkelte fag fra videregående opplæring, se for øvrig pkt. 2.1.4 i rundskriv Udir-8-2009 Kunnskapsløftet. Det vises også til faget utdanningsvalg og forsøket med et nytt arbeidslivsfag.

Det er ikke adgang til å plassere eleven på en alternativ opplæringsarena kun på grunnlag av foreldrenes samtykke. Bruk av en alternativ arena er et såpass stort inngrep i elevens rettigheter at det ikke er tilstrekkelig med kun samtykke.

Et annet hjemmelsgrunnlag som ikke er tilstrekkelig for at en enkeltelev mottar opplæringen på en alternativ opplæringsarena er adgangen skolene har til å omdisponere inntil 25 % av timene for enkeltelever. Det er redegjort nærmere for denne adgangen i pkt. 1.2 i rundskriv Udir-8-2009 Kunnskapsløftet.

**Postadresse:**  
Postboks 9359 Grønland, 0135 OSLO  
**Besøksadresser:**  
Schweigaards gate 15 B, Oslo  
Britveien 4, Molde  
Parkgata 36, Hamar

**Telefon:**  
+47 23 30 12 00  
**Telefaks:**  
+47 23 30 12 99

**E-post:**  
post@utdanningsdirektoratet.no  
**Internett:**  
www.utdanningsdirektoratet.no

**Bankgiro:**  
7694 05 10879  
**Org.nr.:**  
NO 970 018 131 MVA

## 5. Særlig om bruk av alternativ opplæringsarena for elever med rett til spesialundervisning

Det er en snever adgang for skoleeier til å ta i bruk alternative opplæringsarenaer, jf. opplæringsloven § 2-3, for enkeltelever med rett til spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Direktoratet understreker at det skal være hensynet til eleven, ikke hensynet til skolen eller kommunen som er det avgjørende for bruk av en alternativ opplæringsarena. I vurderingen må det trekkes inn om et opplæringstilbud som innebærer bruk av en alternativ arena er nødvendig for at eleven skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen ut fra sin situasjon og om tiltaket for øvrig er til barnets beste, jf. barnekonvensjonen art. 3 nr. 1. Dersom det ikke er til barnets beste at hun/han mottar deler av opplæringen et annet sted enn skolen, skal ikke en slik arena brukes.

Opplæringstilbudet som gis på en alternativ opplæringsarena skal være i samsvar med kravene til offentlig grunnskoleopplæring i opplæringsloven med forskrifter, herunder det pedagogiske innholdet og den organisatoriske tilretteleggingen. Opplæringen som skjer på en alternativ opplæringsarena er skolens ansvar. Opplæringen skal være sikkerhetsmessig forsvarlig, i dette ligger også at eleven må være undergitt skoleeiers tilsyn. Hvilke krav i opplæringsloven som kommunen må sørge for at oppfylles for eleven behandles nedenfor i kapittel 6.

For at en elev med rett til spesialundervisning skal kunne motta opplæring på en annen opplæringsarena er det noen vilkår som må være oppfylt:

- eleven har et enkeltvedtak om spesialundervisning og den alternative opplæringsarenaen er hjemlet i vedtaket, se pkt. 5.1.
- det må foreligge en avtale om bistand til gjennomføring av spesialundervisning mellom kommunen (skolen) og tilbyder av tiltaket, se pkt. 5.2.

### 5.1 Enkeltvedtak om spesialundervisning som foreskriver alternativ arena

Det første vilkåret for bruk av en alternativ opplæringsarena er at det må være fattet et enkeltvedtak om spesialundervisning for den aktuelle eleven. I dette enkeltvedtaket må det være fastsatt at eleven skal ha opplæring på en alternativ opplæringsarena.

Opplæringstilbudet til elever med rett til spesialundervisning skal være slik at eleven får et forsvarlig utbytte av opplæringen, jf. opplæringsloven § 5-1 første ledd. Når det skal avgjøres hva som er et forsvarlig utbytte av opplæringstilbudet skal elevens utviklingsmuligheter særlig vektlegges. Opplæringstilbudet skal gi eleven mål å strekke seg etter. I vurderingen av hva som er et forsvarlig utbytte av et opplæringstilbud skal det ses hen til utbyttet andre elever forventes å få av sitt opplæringstilbud, og i hvilken grad det er mulig å sette inn tiltak for å bedre elevens utbytte slik at det er mulig for eleven å få et likeverdig opplæringstilbud. Kravet til et likeverdig tilbud er ikke et krav om at opplæringstilbudet skal være likt, men at eleven skal ha omtrent de samme mulighetene for å nå de målene som er realistiske å sette for han/henne, som andre elever har for å nå sine mål med det ordinære opplæringstilbudet. Det skal også vurderes hvilke opplæringsmål som er realistiske for eleven og hva som kan være et forsvarlig utbytte av opplæringen. Dersom opplæringstilbudet til eleven ikke gir eleven tilfredsstillende utbytte, oppfyller tilbudet ikke elevens rett. Det må da vurderes hvordan opplæringen kan tilrettelegges på andre måter for at eleven skal få et forsvarlig utbytte av opplæringen.

Elever med rett til spesialundervisning har rett til samme timetall som andre elever, jf. opplæringsloven § 5-1 annet ledd.

Vår saksbehandler: Kjersti Botnan Larsen

For mer om spesialundervisning, se veileder til opplæringsloven kapittel 5 om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning pkt. 6.7.

### 5.1.1 Krav til enkeltvedtaket

Enkeltvedtaket om spesialundervisning må klart og tydelig fastsette hvilket opplæringstilbud eleven skal ha, jf. opplæringsloven § 5-3. Enkeltvedtaket skal si noe om elevens behov og hva som er et forsvarlig opplæringstilbud. Før det treffes et enkeltvedtak om spesialundervisning skal det foreligge en sakkyndig vurdering fra PP-tjenesten. PP-tjenesten må her blant annet ta stilling til hvilken opplæring som vil gi et forsvarlig opplæringstilbud, herunder organiseringen av opplæringen. Dersom enkeltvedtaket avviker fra den sakkyndige vurderingen er det en særskilt begrunnelsesplikt, jf. § 5-3 siste ledd.

Dersom vedtaket fastsetter at eleven skal ha opplæring på en alternativ arena må det i vedtaket begrunnes hvorfor dette er et forsvarlig opplæringstilbud for eleven. Det må videre sies klart og tydelig noe om forholdet mellom opplæringen på den alternative opplæringsarenaen og den ordinære opplæring/spesialundervisningen på skolen.

Enkeltvedtaket om spesialundervisning skal blant annet si noe om:

- innholdet i opplæringen
- organiseringen av opplæringen
- omfanget av spesialundervisning
- kompetansen til den som gjennomfører opplæringen

Vedtaket skal si noe om **innholdet** i opplæringen til eleven. Hovedreglen er at alle elever skal følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet, herunder læreplanen for fag og fag- og timefordelingen. For elever med rett til spesialundervisning er det mulig å gjøre avvik fra dette, jf. opplæringsloven 5-5 første ledd. Det må være fastsatt i enkeltvedtaket hvilke fag eleven skal ha spesialundervisning i og om eleven skal følge de ordinære læreplanene for disse fagene. Det er adgang til å fastsette i enkeltvedtaket at eleven ikke skal følge hele læreplanen for et fag eller at eleven skal jobbe mot lavere kompetanse i faget. Dersom det skal gjøres avvik fra kompetansemålene, for eksempel ved at noen av kompetansemålene i læreplanen for faget velges bort, må dette være fastsatt i enkeltvedtaket. Det skal da være fastsatt i enkeltvedtaket hvilke overordnede opplæringsmål eleven skal jobbe mot. Dersom det er fastsatt at eleven skal motta opplæring på en alternativ opplæringsarena må det også vurderes om arenaen er egnet til at eleven kan nå opplæringsmålene som er fastsatt i enkeltvedtaket. Dersom opplæringen ikke er egnet til dette, vil ikke opplæringstilbudet på den alternative arenaen være forsvarlig.

Enkeltvedtaket må videre si noe om hvordan elevens opplæring skal **organiseres** for at opplæringstilbudet skal gi eleven et forsvarlig utbytte. Dersom eleven skal motta hele eller deler av opplæringen utenfor basisgruppen/klassen skal dette fremgå av enkeltvedtaket, for eksempel at eleven skal ha deler av opplæringen på en alternativ opplæringsarena. Dette må være basert på en faglig vurdering og begrunnes i at eleven ikke har mulighet til å få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen i klassen/basisgruppen eller andre grupper på skolen. Dersom det skal brukes alternativ opplæringsarena må det også i vedtaket skisseres hva slags alternativ arena. Direktoratet understreker at et enkeltvedtak ikke er noen blankofullmakt til å ta enkeltelever ut av opplæring og gi eleven opplæring på en alternativ arena. Dette skal være forsvarlig og klart fastsatt i vedtaket.

Enkeltvedtaket må også fastsette **omfanget** av spesialundervisning. Omfanget skal være fastsatt i timer. Dersom det tilrås bruk av alternativ opplæringsarena skal det i vedtaket være fastsatt om dette gjelder for hele eller deler av opplæringstiden til eleven. Dersom det tilrås bruk

**Postadresse:**  
Postboks 9359 Grønland, 0135 OSLO  
**Besøksadresser:**  
Schweigaards gate 15 D, Oslo  
Britveien 4, Molde  
Parkgata 36, Hamar

**Telefon:**  
+47 23 30 12 00  
**Telefaks:**  
+47 23 30 12 99

**E-post:**  
post@utdanningsdirektoratet.no  
**Internett:**  
www.utdanningsdirektoratet.no

**Bankgiro:**  
7694 05 10879  
**Org.nr.:**  
NO 970 018 131 MVA

Vår saksbehandler: Kjersti Botnan Larsen

av alternativ opplæringsarena i deler av opplæringen må det være fastsatt for hvilke fag det gjelder. Enkeltvedtaket skal også fastsette hvor lang tidsperiode eleven skal motta opplæring på en alternativ opplæringsarena, om det er hele dager eller deler av dager og antall dager per uke eleven skal være på den alternative opplæringsarenaen. En angivelse i årstimer vil her ikke gi tilstrekkelig informasjon om opplæringstilbudet til eleven og det er behov for en særskilt konkretiseringsgrad her siden opplæringen på den alternative arenaen og på skolen skal samordnes.

Enkeltvedtaket om spesialundervisning må også fastsette om det er behov for personer med særskilt **kompetanse** for gjennomføringen av spesialundervisning. Skolen ved rektor eller den rektor bemyndiger har ansvaret for opplæringen på den alternative opplæringsarenaen, men det kan brukes assistenter. Det er ikke krav til assistentenes kompetanse. Dette har sammenheng med at assistenter ikke skal lede opplæringen, herunder ha ansvaret for spesialundervisning. Assistentene kan kun bistå undervisningspersonalet i opplæringen, gi annen praktisk hjelp eller følge opp elevene utenom opplæringen. Det kan ikke i et enkeltvedtak om spesialundervisning fastsettes at en person som ikke oppfyller kompetansekravene i opplæringsloven § 10-1, skal ha hovedansvaret for opplæringen til eleven (unntaket for dette er spesialpedagoger og logopeder). Det må være nær kontakt mellom undervisningspersonalet og assistenten.

I enkeltvedtak som fastsetter bruk av alternativ opplæringsarena må det også sies noe hvordan skolen kan sikre en tilstrekkelig oppfølging av eleven og tilbudet eleven blir gitt. Vedtaket må derfor fastslå hvordan skolens ansvar for tilsyn med tiltaket skal ivaretas. Dette kan gjøres ved å fastslå omfanget av lærers tilstedeværelse og forholdet mellom undervisningspersonale og ekstern assistent. Det foreligger ikke krav om at lærer alltid skal være til stede. Det avhenger av hvert vedtak hvor mye læreren må være tilstede når eleven er utplassert.

### 5.1.2 Om gjennomføringen av opplæringen på den alternative arenaen

Etter at enkeltvedtaket er truffet skal skolen utarbeide en individuell opplæringsplan (IOP) for eleven, jf. opplæringsloven § 5-5. IOP'en skal være i samsvar med enkeltvedtaket. Det er enkeltvedtaket som fastsetter rammen for hva slags spesialundervisning eleven har krav på og hvilke avvik som eventuelt skal gjøres fra opplæringsloven med forskrifter, herunder Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Elevens IOP er en operasjonalisering av vedtaket og kan ikke inneholde nye rettigheter. IOP'en skal ligge innenfor vedtakets rammer. Dette innebærer at dersom det ikke går frem av enkeltvedtaket at eleven skal motta hele eller deler av opplæringstilbudet på en alternativ opplæringsarena, så kan skolen ikke med hjemmel i IOP'en fastsette at dette skal brukes.

IOP'en skal vise:

- mål for opplæringen
- innholdet i opplæringen
- hvordan opplæringen skal drives

For mer om dette, se veileder til opplæringsloven kapittel 5 om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning pkt. 6.7.

Læreren må vite hva som skjer på den alternative opplæringsarenaen og må kommunisere med assistenten for å få kunnskap om hvorvidt opplæringsmålene nås gjennom aktivitetene det legges til rette for. Det er viktig med en helhetlig tilnærming til elevens opplæring slik at en opplæring på den alternative arenaen blir en del av helheten og ikke et fragment som ikke harmoniseres med den øvrige opplæringen eleven får.

**Postadresse:**  
Postboks 9359 Grønland, 0135 OSLO  
**Besøksadresse:**  
Schweigaards gate 15 B, Oslo  
Britveien 4, Molde  
Parkgata 36, Hamar

**Telefon:**  
+47 23 30 12 00  
**Telefaks:**  
+47 23 30 12 99

**E-post:**  
post@utdanningsdirektoratet.no  
**Internett:**  
www.utdanningsdirektoratet.no

**Bankgiro:**  
7694 05 10879  
**Org.nr.:**  
NO 970 018 131 MVA

Dato: 17.06.2010

Vår saksbehandler: Kjersti Botnan Larsen

Skolen skal dessuten utarbeide en halvårsrapport for elever med enkeltvedtak om spesialundervisning, jf. opplæringsloven § 5-5 annet ledd. Halvårsrapporten skal være skriftlig og inneholde en oversikt over opplæringen eleven har fått og en vurdering av denne. Dersom en elev i hele eller deler av opplæringen deltar på en annen arena skal også denne opplæringen inngå i halvårsrapporten.

## 5.2 Avtale om bistand til gjennomføring av spesialundervisning

Dersom elevene skal få sin opplæring på en alternativ opplæringsarena, jf. enkeltvedtak om spesialundervisning, må det foreligge en avtale om bistand til gjennomføring av spesialundervisning mellom skoleeier og den alternative opplæringsarenaen. Skoleeier kan ikke fastsette i avtalen at den alternative opplæringsarenaen overtar ansvaret for opplæringen. Det er skoleeier som har dette ansvaret og det kan ikke overføres. Den alternative opplæringsarenaen bistår skolen i å gjennomføre den opplæringen som er fastsatt i enkeltvedtaket.

I avtalen må forholdet mellom skolen og den alternative opplæringsarenaen avklares. Avtalen bør inneholde:

- hvilke arbeidsoppgaver tiltaket skal bistå skolen med
- rammene for oppgavene tiltaket skal utføre, antall elever og varighet
- kontakten mellom skolen og tiltaket, herunder pliktene til de ansvarlige for den alternative opplæringsarenaen, skoleeier, rektor og lærer
- hvordan kravene til forsvarlig tilsyn med eleven skal ivaretas
- krav om politiattest fra de som er i kontakt med eleven
- handlingsplikt etter opplæringsloven § 9a-3 (2) dersom eleven utsettes for krenkende uttrykk og oppførsel
- plikt til å varsle barnvernet ved bekymring etter opplæringsloven § 15-3.

I tillegg bør avtalen omhandle honoraret som tiltaket mottar, herunder vilkår for oppsigelse av avtalen. Avtalen må ikke være til hinder for at eleven når som helst kan trekkes ut av tiltaket.

## 6 Nærmere om opplæringstilbudet

Selv om kommunen inngår en avtale om bistand til gjennomføringen av opplæringen til en elev på en alternativ opplæringsarena, er det fortsatt kommunen som har ansvaret for opplæringen, jf. opplæringsloven § 13-1. Opplæringstilbudet eleven mottar skal være i samsvar med de kvalitative og kvantitative kravene i opplæringsloven og elevens enkeltvedtak om spesialundervisning. Det kan være fastsatt avvik fra bestemmelser i opplæringsloven eller forskrifter i enkeltvedtaket. Nedenfor gis det informasjon om kvalitative og kvantitative krav som oppstilles i opplæringsloven med forskrifter som må være ivarettatt også ved bruk av en alternativ opplæringsarena. Oversikten er ikke uttømmende.

### 6.1 Skoletilhørighet

Elever, som mottar hele eller deler av opplæringen sin, på en alternativ opplæringsarena skal være elever ved en skole. Hovedregelen er at dette skal være nærskolen etter opplæringsloven § 8-1 første ledd, jf. kapittel 3. Dette gjelder også når eleven i en kortere eller lengre periode mottar et heltidstilbud utenfor selve skolen.

Rektor har det samme ansvaret for oppfølging av opplæringstilbudet en av skolens elever mottar på en alternativ opplæringsarena som for opplæringen som gis på skolen. Dette innebærer at rektor må ha god kjennskap til opplæringen som gis på den alternative arenaen og kontrollere at

<b>Postadresse:</b> Postboks 9359 Grønland, 0135 OSLO	<b>Telefon:</b> +47 23 30 12 00	<b>E-post:</b> post@utdanningsdirektoratet.no	<b>Bankgiro:</b> 7694 05 10879
<b>Besøksadresser:</b> Schweigaards gate 15 B, Oslo Britveien 4, Molde Parkgata 36, Hamar	<b>Telefaks:</b> +47 23 30 12 99	<b>Internett:</b> www.utdanningsdirektoratet.no	<b>Org.nr.:</b> NO 970 018 131 MVA



opplæringen gjennomføres i samsvar med opplæringsloven med forskrifter, herunder elevens enkeltvedtak om spesialundervisning og individuelle opplæringsplan. Rektor må også sørge for at det er et nært samarbeid mellom skolen og de som bistår på den alternative opplæringsarenaen. Opplæringen eleven får på den alternative arenaen må integreres med opplæringen eleven får for øvrig, slik at opplæringen blir helhetlig.

## 6.2 Gruppetilhørighet

Alle elever skal tilhøre en klasse/basisgruppe, jf. opplæringsloven § 8-2. Dette gjelder også for elever med enkeltvedtak om spesialundervisning etter opplæringsloven § 5-1. Konsekvensen av dette er at også elever som hele eller deler av tiden får opplæring på en alternativ arena skal være registrert som elev i en bestemt klasse/basisgruppe på skolen. Skolen skal legge til rette for at elevens tilhørighet til klassen/basisgruppen ivaretas.

## 6.3 Forsvarlig tilsyn med elevene

Skoleeier har plikt til å sørge for at tilsynet med elevene er forsvarlig i forhold til risikoen for at skade eller ulykke kan skje, jf. forskrift til opplæringsloven § 12-1. Dette betyr at skolen må sikre at det er tilstrekkelig tilsyn med elevene, denne plikten gjelder også for opplæring på en alternativ arena. Hva som vil være et forsvarlig tilsyn må vurderes konkret.

For at opplæringen skal være trygghetsmessig forsvarlig skal det som hovedregel alltid være noe som har tilsyn med elevene, for eksempel assistenter, lærere eller andre voksne som er tilknyttet opplæringen.

Skoleeiers ansvar har blitt behandlet i domstolene flere ganger. I disse sakene har domstolen lagt til grunn et strengt ansvar for forsvarlig tilsyn med elevene. Flesteparten av sakene er knyttet til kroppsøvingstimer, men er relevant også for andre tilfeller.

Når det skal vurderes hvor omfattende skoleeiers tilsyn med tiltaket skal være må det blant annet vurderes:

- hvor risikofyllt er situasjonen? Her må det ses på farlige omgivelser, medelever, skoleanlegget/opplæringsstedet etc.
- er det forhold ved eleven selv eller andre som øker risikoen?
- antallet elever?
- hvordan er skoleanlegget/opplæringsstedet tilrettelagt, er det sikret? Dersom det er usikrede/farlige maskiner kan dette medføre et økt krav til tilsyn.
- elevens alder? Yngre elever vil som hovedregel kreve mer tilsyn enn eldre.

## 6.4 Innhenting av politiattest

Skolen må i vurderingen av personen(e) som utfører tilsynet sørge for at dette ikke er personer som kan skade elevene på noen måte, blant annet ved å kreve politiattest av disse. På en del alternative opplæringsarenaer vil eleven være alene med assistenten deler av tiden. Det er viktig at organiseringsformen ikke fører til at det er større risiko for at eleven for eksempel utsettes for seksuelle overgrep enn om eleven hadde oppholdt seg på skolens område.

For personer som har tilsyn med eleven uten å være ansatte av kommunen og som regelmessig oppholder seg på området som brukes til opplæring, vil det også kunne kreves politiattest etter opplæringsloven § 10-9 annet ledd. Dette innebærer at når, for eksempel en bondegård eller en bedrift, defineres som et opplæringssted vil det være adgang til å kreve politiattest fra personer som oppholder seg på området regelmessig, jf. § 10-9 annet ledd. Poliattesten skal vise om vedkommende er siktet, tiltalt eller dømt for seksuelle overgrep mot barn. Personer som er

<b>Postadresse:</b> Postboks 9359 Grønland, 0135 OSLO	<b>Telefon:</b> +47 23 30 12 00	<b>E-post:</b> post@utdanningsdirektoratet.no	<b>Bankgiro:</b> 7694 05 10879
<b>Besøksadresse:</b> Schweigaards gate 15 B, Oslo Britveien 4, Molde Parkgata 36, Hamar	<b>Telefaks:</b> +47 23 30 12 99	<b>Internett:</b> www.utdanningsdirektoratet.no	<b>Org.nr.:</b> NO 970 018 131 MVA

Dato: 17.06.2010

Vår saksbehandler: Kjersti Botnan Larsen

siktet for seksuelle overgrep mot barn kan ikke ha tilknytning til elevens opplæring. Dette gjelder både det pedagogiske opplegget og tilsyn med eleven.

Når det skal avgjøres hvem det skal kreves politiattest fra må det trekkes en grense mellom personer som har noe med opplæringen å gjøre og personer som ikke har det. Personer på opplæringsstedet som verken har noe med det pedagogiske opplegget å gjøre eller fører tilsyn med elevene, er det ikke adgang til å kreve en politiattest fra. Disse vil være for periferere.

I denne sammenheng understrekes det at tilsynsansvaret også vil innebære å ha oversikt over andre personer som jevnlig befinner seg på det stedet opplæringen finner sted og at disse ikke på noen måte skader eleven.

Skoleeier bør i tillegg fastsette i avtalen med opplæringsarenaen at alle som har tilknytning til opplæringen skal fremlegge politiattest.

### 6.5 Et godt fysisk og psykososialt skolemiljø

Alle elever har etter opplæringsloven § 9a-1 rett til et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring. Det avgjørende er den virkningen miljøet har på den enkelte eleven. Kravet i § 9a-1 er knyttet til at miljøet skal ha en positiv virkning på eleven. Det er ikke tilstrekkelig at skolen har et miljø som ikke har dårlig innvirkning på elevens læring, trivsel og helse.

Retten til et godt fysisk og psykososialt miljø er en individuell rett, noe som innebærer at det er den enkeltes oppfatning av skolemiljøet som er det avgjørende.<sup>3</sup> Denne retten gjelder for alle elever, også for opplæringen som gis på en alternativ opplæringsarena. Det nærmere innholdet i elevens rett til et godt psykososialt miljø er utdypet i opplæringsloven § 9a-3 som stiller ytterligere krav til det psykososiale miljøet. I § 9a-3 annet ledd er det fastsatt at enhver som er ansatt ved skolen, er pålagt en særskilt handlingsplikt. Handlingsplikten innebærer at den ansatte ved kunnskap om eller mistanke om at en elev utsettes for krenkende ord eller handlinger skal undersøke saken snarest, varles skoleledelsen og eventuelt gripe inn dersom det er nødvendig og mulig. For å sikre at elevens rett til et psykososialt miljø ikke blir dårligere ivarett på den alternative opplæringsarenaen, bør skoleeier i avtalen med opplæringsarenaen innta et krav om at handlingsplikten gjelder for de som er involverte i elevens opplæring. Dette innebærer at den som inngår en avtale med skoleeier må sikre at alle som har tilknytning til elevens opplæringstilbud, både det pedagogiske opplegget og tilsyn med eleven, er kjent med denne handlingsplikten.

Elevens rett til et godt fysisk miljø er nærmere regulert i opplæringsloven § 9a-2. Alle elever har rett til en arbeidsplass som er tilpasset deres behov. Dette fremgår av opplæringsloven § 9a-2 tredje ledd som lyder *"Alle elever har rett til ein arbeidsplass som er tilpassa behovet deira"*. Bestemmelsen innebærer at skoleeier må sørge for at det vurderes om eleven, uavhengig av om eleven har funksjonshemminger, har en arbeidsplass som er tilrettelagt. Bestemmelsen innebærer at alle elever har krav på ekstraordinært utstyr, inventar og læremidler som er nødvendig for at de blant annet skal kunne få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Dette gjelder også for alternative opplæringsarenaer.

### 6.6 Ordensreglementet

Ordensreglementet som gjelder for skolen vil også gjelde for opplæring gitt på en alternativ opplæringsarena. Ordensreglementet er en lokal forskrift og fastsetter elevens rettigheter og

<sup>3</sup> For mer om dette se *"Veileder til opplæringslovens kapittel 9a – Elevenes skolemiljø"* fra det daværende Utdannings- og forskningsdepartementet

<b>Postadresse:</b> Postboks 9359 Grønland, 0135 OSLO	<b>Telefon:</b> +47 23 30 12 00	<b>E-post:</b> post@utdanningsdirektoratet.no	<b>Bankgiro:</b> 7694 05 10879
<b>Besøksadresser:</b> Schweigaards gate 15 B, Oslo Britveien 4, Molde Parkgata 36, Hamar	<b>Telefaks:</b> +47 23 30 12 99	<b>Internett:</b> www.utdanningsdirektoratet.no	<b>Org.nr.:</b> NO 970 018 131 MVA

plikter, hva som er uønsket oppførsel, tiltak dersom eleven opptrer i strid med ordensreglementet og eventuelle særlig prosedyrer for sanksjonering, jf. opplæringsloven § 2-9. Det kan ikke fastsettes særskilte ordensregler knyttet til den alternative arenaen med mindre dette inntas i skolens ordensreglement. At skolens ordensreglement også gjelder for opplæring på den alternative arenaen innebærer at de som er knyttet til dette tiltaket må ha god kjennskap til dette reglementet.

### 6.6.1 Særlig om bruk av tvang

Det er ikke adgang til å bruke tvang på den alternative opplæringsarenaen (eller i grunnopplæringen for øvrig). Tvang er et svært stort inngrep overfor enkeltindividet og bruk av dette krever en særskilt hjemmel i lov. Direktoratet understreker at det ikke eksisterer noen slik hjemmel for bruk av tvang i grunnopplæringen i opplæringsloven, og at bruk av tvang er lovstridig. Det vil ikke være en tilstrekkelig hjemmel at det er fastsatt i ordensreglementet eller i den individuelle opplæringsplanen. Det understrekes også at tvangshjemlene i sosialtjenesteloven og barnevernloven ikke kan brukes i forbindelse med opplæring. Dette er sagt eksplisitt for sosialtjenesteloven i Ot.prp. nr. 46 (1997-1998) side 116. Dette gjelder også for opplæring på en alternativ opplæringsarena. Skoleeier har et ansvar for å etterse at denne typen maktmidler ikke brukes i opplæringen og slå ned på dette dersom tvang likevel skulle finne sted.

Det kan tenkes at det oppstår situasjoner hvor den som griper inn må bruke fysisk makt, for eksempel for å hindre at elevene skader seg selv eller andre, eller skader eiendom. Personalet har dessuten en særlig plikt til å ha omsorg for elevene i skoletiden. Personalet har såleis ikke bare rett, men også plikt til å gripe inn for å hindre at elever skader eller plager andre elever eller skader seg selv eller eiendom. I den forbindelse kan fysisk maktbruk føre til at det oppstår skader, som i utgangspunktet kan være belagt med straffeansvar i henhold til straffeloven §§ 228 eller 229. Her vil reglene om nødrett og nødverge i ekstraordinære tilfeller kunne komme til anvendelse. Det understrekes at adgangen til bruk av nødrett og nødverge er meget snever og at dette alltid vil utføres for å forsvare noe eller noen, og at bevisbyrde påligger skolen dersom fysisk maktbruk som egentlig er straffbar er utført.

## 6.7 Undervisningspersonalets kompetanse

Opplæringsloven § 10-1 oppstiller krav til undervisningspersonalets kompetanse. I § 10-1 fremgår det at "[d]en som skal tilsetjast i undervisningsstilling i grunnskolen og i den vidaregåande skolen, skal ha relevant fagleg og pedagogisk kompetanse." Hva som ligger i relevant faglig og pedagogisk kompetanse er utdypet i forskrift til opplæringsloven kapittel 14. Disse kravene skal være oppfylt ved tilsetning i stilling som undervisningspersonale. Kravene til undervisningspersonalets kompetanse vil også gjelde for opplæring som gis på en alternativ arena. Skoleeier må påse at ansvaret for opplæringen er lagt til en person som oppfyller kompetansekravene.

I tillegg til den som har hovedansvaret for opplæringen, kan det brukes assistenter. Det er ikke krav til assistentenes kompetanse. Dette har sammenheng med at assistenter ikke skal lede opplæringen, herunder ha ansvaret for spesialundervisning. Assistentene kan kun bistå undervisningspersonalet i opplæringen, gi annen praktisk hjelp eller ha tilsyn med eleven. Eksempelvis er det i strid med opplæringsloven å la assistenter eller andre ufaglærte lede opplæringen<sup>4</sup>. Dette gjelder både for den ordinære opplæringen og for spesialundervisning.

<sup>4</sup> Unntak i opplæringsloven § 10-6 om midlertidig tilsetting.

## 6.8 Læreplanverket for Kunnskapsløftet

Opplæringen skal være i samsvar med Læreplanverket for Kunnskapsløftet, jf. opplæringsloven § 2-3 og forskrift til opplæringsloven § 1-1. Med mindre det er fastsatt i enkeltvedtaket om spesialundervisning at eleven skal ha avvik fra læreplanen for fag, skal opplæringen være i samsvar med læreplanen. Dette gjelder også for elever på alternative opplæringsarenaer. Opplæringen skal være egnet til at eleven kan kompetansemålene i læreplanen for fag, eventuelt de individuelle målene som er fastsatt i enkeltvedtaket. Det betyr at aktivitetene det legges opp til på den alternative opplæringsarenaen må være relevante og forankret i kompetansemålene i læreplanene for fag, eventuelt målene i elevens individuelle opplæringsplan. Rektor må sikre at det som skjer på den alternative arenaen faktisk er opplæring i samsvar med elevens enkeltvedtak om spesialundervisning og opplæringsloven.

Opplæringen skal være i samsvar med fag- og timefordelingen for grunnskolen, med mindre noe annet er fastsatt i elevens enkeltvedtak om spesialundervisning. Det påpekes at elever med rett til spesialundervisning har rett til det samme antallet timer som andre elever, jf. opplæringsloven § 5-1 annet ledd. Det er ikke adgang til at skolene fraviker dette for enkelt elever. Aktiviteter i regi av skolen eller andre som ikke kan relateres til kompetansemål, jf. ovenfor, vil ikke regnes med i elevens timetall. Med timer menes 60 minutters enheter. Elevens opplæring skal også være i samsvar med fagfordelingen i Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Dette innebærer at med mindre noe annet er fastsatt i elevens enkeltvedtak om spesialundervisning, skal eleven ha det samme antallet timer i de ulike fagene som det som er fastsatt i Læreplanverket for Kunnskapsløftet.

Opplæringen på den alternative arenaen må harmoniseres med opplæringen i den ordinære gruppen til eleven, slik at hele opplæringen innrettes mot elevens enkeltvedtak om spesialundervisning og IOP. Opplæringen skal være integrert, slik at opplæringen på den alternative arenaen ikke betraktes som noe uavhengig av annen opplæring eleven får. Dette innebærer at det må være jevnlig dialog mellom lærerne/de ansvarlige for opplæringen og de som bistår til å gjennomføre opplæringen på den alternative arenaen.

## 6.9 Individuell vurdering

Alle elever har rett til individuell vurdering, jf. forskrift til opplæringsloven § 3-1. Denne retten til vurdering innebærer en rett til undervisningsvurdering, sluttvurdering og en rett til dokumentasjon av opplæringen. Retten til undervisningsvurdering betyr at eleven løpende og systematisk skal få tilbakemeldinger med begrunnet informasjon om sin kompetanse i fag og meldinger om hvordan eleven kan øke sin kompetanse i fagene, forskrift til opplæringsloven jf. § 3-11. Også for opplæring gitt i på en alternativ arena skal eleven ha disse meldingene og de skal gis løpende og systematisk. Disse meldingene skal gis i forhold til de opplæringsmålene elevene følger, disse kan enten være å finne i læreplanen for fag eller i IOP'en. Skoleeier skal også sikre at det dokumenteres at undervisningsvurdering er gitt.

Et annet krav er at eleven skal være kjent med målene for opplæringen og hva som blir vektlagt i vurderingen, jf. forskrift til opplæringsloven § 3-1 fjerde ledd. Den som er ansvarlig for det pedagogiske opplegget på den alternative opplæringsarenaen må sørge for at målene for opplæringen og hva som vektlegges er kjent for eleven, også for opplæringen som gis på en alternativ arena. Dette vil ofte innebære at eleven gjøres kjent med opplæringsmålene som er fastsatt i IOP'en og hvordan elevens kompetanse i forhold til disse vurderes. Dette fordrer også en bevist jobbing i forhold til IOP'en og at alle aktiviteter kobles mot denne planen.

Eleven har krav på en samtale med kontaktlærer, jf. forskrift til opplæringsloven § 3-11 tredje ledd. Denne samtalen skal handle om elevens utvikling i forhold til kompetansemålene for faget etter læreplanen. For elever med IOP, vil IOP'en helt eller delvis være utgangspunktet for

<b>Postadresse:</b> Postboks 9359 Grønland, 0135 OSLO	<b>Telefon:</b> +47 23 30 12 00	<b>E-post:</b> post@utdanningsdirektoratet.no	<b>Bankgiro:</b> 7694 05 10879
<b>Besøksadresse:</b> Schweigaards gate 15 B, Oslo Britveien 4, Molde Parkgata 36, Hamar	<b>Telefaks:</b> +47 23 30 12 99	<b>Internett:</b> www.utdanningsdirektoratet.no	<b>Org.nr.:</b> NO 970 018 131 MVA

Vår saksbehandler: Kjersti Botnan Larsen

samtalen og elevens utvikling i forhold til denne. Det er kontaktlæreren som har ansvaret for gjennomføringen av samtalen, og samtalen skal også omfatte opplæring som skjer på en alternativ arena. Det er ikke adgang til å dispensere fra kravet til samtalen for den delen av opplæringen som gis på en annen arena. Det er heller ikke adgang til å delegere samtalen til en assistent eller andre som ikke er ansvarlig for opplæringen.

Eleven skal ha halvårsvurdering i fag uten karakter og med karakter fra 8. årstrinn, jf. forskrift til opplæringsloven § 3-13. Dersom eleven er fritatt fra vurdering med karakter etter § 3-20 første ledd, skal eleven likevel ha halvårsvurdering uten karakter. Dette er understreket i § 3-13 sjette ledd. Elever som har et enkeltvedtak om spesialundervisning som avviker fra kompetansemålene i fag, skal ha en halvårsvurdering uten karakter som er basert på målene i IOP'en. Det understrekes at rektor har ansvaret for at halvårsvurderingen gjennomføres og at den er i samsvar med regelen i forskrift til opplæringsloven, jf. § 3-13 syvende ledd. Dette ansvaret gjelder også dersom deler av opplæringen i faget gjennomføres på en alternativ arena.

Eleven har også rett til vurdering i orden og i oppførsel, jf. forskrift til opplæringsloven § 3-15. Det er ikke adgang til å gi fritak fra vurdering i orden og oppførsel, ei heller for elever som får opplæring på en alternativ opplæringsarena. Her må kontaktlærer sørge for at hun/han har tilstrekkelig grunnlag for å gjennomføre disse vurderingene, jf. § 3-15 siste ledd.

Eleven skal videre ha mulighet til egenvurdering, jf. forskrift til opplæringsloven § 3-12. I dette ligger en rett til å vurdere eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling.

## 6.10 Kontakten med hjemmet

Hjem og skole skal samarbeide om elevens opplæring, jf. opplæringsloven § 1-1. Kommunens plikt til å legge til rette for foreldresamarbeid er også presisert i opplæringsloven § 13-3d. For grunnskolen er det fastsatt i forskrift til opplæringsloven § 3-9 at skolen skal holde kontakt med hjemmet gjennom hele året. Dette innebærer at skolen skal sørge for at foreldrene får nødvendige informasjonen. Foreldrene har i tillegg rett til en samtale i halvåret med kontaktlærer. Foreldresamtalen skal omhandle hvordan eleven jobber til daglig og elevens kompetanse i fagene. For elever med IOP i et eller flere fag vil IOP'en være utgangspunktet for samtalen i disse fagene. Videre skal elevens utvikling i forhold til opplæringsloven § 1-1, Læreplanverket for Kunnskapsløftets generelle del og prinsipp for opplæringen samtales om. Samtalen skal klarlegge hvordan eleven, foreldrene og skolen skal samarbeide om elevens utvikling og læring. For elever med alternativ opplæringsarena skal også opplæringen her omtales i samtalen under de relevante punktene.

## 6.11 Gratis opplæring

Elevene har rett til gratis offentlig grunnskoleopplæring, jf. opplæringsloven § 2-15. Kommunen kan ikke kreve at eleven eller foreldrene dekker utgifter i forbindelse med grunnskoleopplæringen. Dette gjelder eksempelvis transport i skoletiden, ekskursjoner og andre turer som er en del av opplæringen. Tilsvarende gjelder for opplæring på en alternativ arena. Dersom det er fastsatt i enkeltvedtaket om spesialundervisning at eleven for eksempel skal motta hele eller deler av opplæringen i en bedrift eller på en bondegård, er det ikke adgang til å kreve at foreldrene finansieringen hele eller deler av denne opplæringen. Kommunen er også ansvarlig for at eleven på den alternative arenaen får gratis trykte og digitale læremidler.

Eleven har rett til gratis skyss også til den alternative opplæringsarenaen, jf. opplæringsloven § 7-1. Dette er også omtalt i rundskriv Udir-3-2009 side 6:

---

<b>Postadresse:</b> Postboks 9359 Grønland, 0135 OSLO	<b>Telefon:</b> +47 23 30 12 00	<b>E-post:</b> post@utdanningsdirektoratet.no	<b>Bankgiro:</b> 7694 05 10879
<b>Besøksadresse:</b> Schweigaards gate 15 B, Oslo Britveien 4, Molde Parkgata 36, Hamar	<b>Telefaks:</b> +47 23 30 12 99	<b>Internett:</b> www.utdanningsdirektoratet.no	<b>Org.nr.:</b> NO 970 018 131 MVA

Vår saksbehandler: Kjersti Botnan Larsen

*"Når elevane etter kommunen sitt skjønn får gå på ein annan skole enn den som ligg nærast, eller som dei soknar til, vil det etter Utdanningsdirektoratet si vurdering kunne vere urimeleg at fylkeskommunen skal dekkje ekstrakostnadene ved ei slik avgjerd. Eksempel på dette vil vere ved byte av skole ved fritt val av skole eller at kommunen ikkje har klart å syte for eit tilfredsstillande psykososialt skolemiljø for einskilde elevar. Det same vil gjelde dersom den ordinære opplæringa ein eller fleire dagar i veka er lagt utanfor skolen sitt geografiske område. Når det gjeld sistnemnde vert det også vist til at kommunen er ansvarleg for å dekkje reiseutgifter til aktivitetar utanfor skolen sitt område, jf. opplæringslova § 2-15."*

Dette innebærer at det er kommunen som må dekke ekstrakostnader forbundet ved skyss til elever til stedet hvor opplæringen gis. At eleven/foreldrene ikke skal dekke skyssen følger av gratisprinsippet, se over.

## 6.12 Ulykkesforsikring

Kommunen plikter å ulykkesforsikre elevene, jf. opplæringsloven § 13-3b og kapittel 8 i forskrift til opplæringsloven. Elever som mottar hele eller deler av opplæringen på en alternativ arena skal også være dekket av forsikringen i tiden han/hun er på denne arenaen.

## 6.13 Andre rettigheter

Videre kan også elever på alternative opplæringsarenaer ha:

- rett til særskilt språkopplæring etter opplæringsloven § 2-8
- rett til tegnspråkopplæring, jf. opplæringsloven § 2-6
- rett til punktskriftoplæring m.m., jf. opplæringsloven § 2-14
- rett til sosialpedagogisk og utdannings- og yrkesrådgivning rådgivning, jf. opplæringsloven § 9-2 og forskrift til opplæringsloven kapittel 22

Listen er ikke uttømmende.

## 7 Kommunens forsvarlige system

Kommunen må ha et forsvarlig system for å oppfylle ovennevnte lovkrav, jf. opplæringsloven § 13-10 annet ledd. Systemkravet innebærer at skoleeier må ha en aktiv, planmessig og kontinuerlig styring med hensyn til å sikre at kravene i opplæringsloven med forskrifter blir oppfylt. Lovens krav til forsvarlig system etter opplæringsloven § 13-10 innebærer blant annet at:

- systemet skal være "eigna til å avdekkje eventuelle forhold som er i strid med lov og forskrift"
- systemet skal sikre "at det blir sett i verk adekvate tiltak der det er nødvendig."
- et forsvarlig system forutsetter jevnlig resultatoppfølging og vurdering av om regelverket blir fulgt
- skoleeierne står fritt til å utforme sine egne system, tilpasset lokale forhold.
- kommunen skal ha rutiner som sikrer at opplæringen er i samsvar med regelverket og som sikrer oversikt over de elevene som til enhver tid på alternative opplæringsarenaer
- det kreves rutiner for at foreldrene blir informert om elevens opplæringsinstitusjon
- det må være rutiner for at det ikke gjøres avvik fra Læreplanverket for Kunnskapsløftet uten vedtak om spesialundervisning.

**Postadresse:**  
Postboks 9359 Grønland, 0135 OSLO  
**Besøksadresser:**  
Schweigaards gate 15 B, Oslo  
Britveien 4, Molde  
Parkgata 36, Hamar

**Telefon:**  
+47 23 30 12 00  
**Telefaks:**  
+47 23 30 12 99

**E-post:**  
post@utdanningsdirektoratet.no  
**Internett:**  
www.utdanningsdirektoratet.no

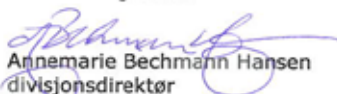
**Bankgiro:**  
7694 05 10879  
**Org.nr.:**  
NO 970 018 131 MVA

Dato: 17.06.2010

Vår saksbehandler: Kjersti Botnan Larsen

Ovennevnte krav må kunne dokumenteres i kommunens forsvarlige system for å oppfylle gjeldende lovkrav, jf opplæringsloven § 13-10. Systemet skal være skriftlig for å sikre kontinuitet og at det er tilstrekkelig kjent.

Med vennlig hilsen



Annemarie Bechmann Hansen  
divisjonsdirektør



Cathrine Børnes  
Cathrine Børnes  
avdelingsdirektør

Rundskrivet er offentliggjort på Utdanningsdirektoratets hjemmeside  
<http://www.utdanningsdirektoratet.no> (Vis Rundskriv I menyen)

**Postadresse:**  
Postboks 9359 Grønland, 0135 OSLO  
**Besøksadresser:**  
Schweigaards gate 15 B, Oslo  
Britveien 4, Molde  
Parkgata 36, Hamar

**Telefon:**  
+47 23 30 12 00  
**Telefaks:**  
+47 23 30 12 99

**E-post:**  
post@utdanningsdirektoratet.no  
**Internett:**  
www.utdanningsdirektoratet.no

**Bankgiro:**  
7694 05 10879  
**Org.nr.:**  
NO 970 018 131 MVA

